POLONISTA

ORGAN TOWARZYSTWA
POLONISTÓW RZECZYPOSPOLITEJ
POLSKIEJ POŚWIĘCONY
SPRAWOM NAUCZANIA
JĘZYKA POLSKIEGO

ROCZNIK VIII.

ZESZYT IV. WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1938

WARSZAWA

INSTYTUT WYDAWNICZY »BIBLIOTEKA POLSKA«

TREŚĆ ZESZYTU IV.

R e d a k t o r: *Juliusz Saloni.*

S e k r e t a r z R e d a k c j i: *Henryk Schipper.*

Warunki prenumeraty „Polonisty" i „Życia Literackiego":

rocznie . . 13 zł („Polonista" — 6 zł 50 gr), numer pojedynczy 1 zł 50 gr,
półrocznie 7 zł („Polonista" — 3 zł 50 gr). Każdy zeszyt obejmować będzie w r. 1938 co najmniej $2^1/_2$ ark. druku.

Członkowie Tow. Polonistów R. P. otrzymują oba czasopisma z tytułu opłacania składki członkowskiej.

Adres Redakcji:

„Polonista", Warszawa 1, „Biblioteka Polska", Św. Jańska 4.
Tel. red. 7-00-83. Telefon sekr. red. 12-60-77.

Adres Administracji:

Biuro Zarz. Gł. Tow. Polonistów R. P., Warszawa 1, Stare Miasto 31 (kamienica Ks. Mazowieckich).

Konto czekowe w P. K. O.: nr 68 (Tow. Polonistów R. P., Zarz. Gł.).

Maria Dolińska.

Czytanki polskie jako materiał inscenizacyjny.

O tym, jak pomocnym i właściwym środkiem dydaktycznym w nauczaniu języka polskiego okazują się inscenizacje, słyszy się często i wiele; niestety, raczej z ust instruktorów teatralnych niż nauczycieli-polonistów, którzy ciągle jeszcze nie doceniają roli oraz możnowości incenizacyjnych w swej pracy.

Każda, byle udatna próba inscenizacji ukazuje młodzieży tyle różnorodnych aspektów, że musi zainteresować jednostki o wszelkich zamiłowaniach; silnie rozbudzając wyobraźnię uświadamia uczniom istotę przeżycia estetycznego oraz artystycznych oddziaływań i jest przy tym najwłaściwszą, najbardziej wartościową formą młodzieńczej twórczości literackiej. Pewna dyscyplina formalna, z góry przyjęte założenia i ograniczenia, nie krępując fantazji, kładą tamy grafomańskiej rozlewności; wysiłek twórczy ucznia koncentruje się na zagadnieniach formy i wyrazu, tak że jego poczynania nabierają cech prawdziwej twórczości artystycznej.

Aby rezultaty te osiągnąć, należy młodzież wprowadzać w problem inscenizacyjny powoli i systematycznie odsłaniając jej coraz to nowe możliwości czy aspekty; inscenizacje, stosowane dorywczo i przygodnie, mijają się z celem. Zarówno podręcznik do nauki języka polskiego jak i lektura uzupełniająca — to niewyczerpane źródło dla pomysłowego inscenizatora. Nauczyciel spożytkowujący czytanki polskie dla inscenizacyj może właśnie utrzymać ciągłość i systematyczność pracy komplikując stale trudności i wymagania, gdyż operuje znanym uczniowi materiałem i ukazuje go tylko w nowym, ciekawym świetle; poszczególne momenty pracy incenizacyjnej można z powodzeniem wiązać w artystyczne całości, które kształtują w umysłach uczniów żywe i pełne obrazy minionych epok czy przejawów kulturalnych.

Liczne elementy, wchodzące w skład fenomenu teatralnego, należy młodzieży uświadamiać powoli, poczynając od momentu zasadniczego i najistotniejszego.

Punktem wyjścia i osią rzetelnego teatru jest zawsze konflikt dramatyczny, starcie żywiołów i przeciwnych indywidualności, co znajduje wyraz artystyczny w dramatycznym dialogu. Wątek dramatyczny i dialog — to elementy formalne, które młodzież winna przede wszystkim odczuć i opanować. Czytanki polskie dostarczą po temu niejednej sposobności i pomocy.

Już w pierwszym cyklu czytanek podręcznika *Mówią wieki* znajdą uczniowie dwie ciekawe, krańcowo różne postaci o rozmaitych wykładnikach ideologicznych. Faraon Rampsinit, egoistyczny władca — tyran i rozumna monarchini Semiramis — oboje w urokach egzotycznej baśni — narzucają się młodzieńczej wyobraźni potęgą swych indywidualności i siłą

kontrastu; postaci te domagają się wręcz zestawienia i dramatycznego starcia, a propozycja, by zainscenizować dysputę między nimi, spotyka się z żywą i aprobującą reakcją całej klasy. Uczniowie orientują się doskonale, że w rozmowie królowej z faraonem należy wydobyć i przeciwstawić ich różne zapatrywania czy poglądy i to w formie kolejno stawianych i zbijanych argumentów, by w rezultacie doprowadzić do zwycięstwa jednej z dyskutujących stron. Rozmowę Rampsinita z Semiramis opracują uczniowie pisemnie; wypada więc ustalić ostateczną formę ćwiczenia, w którym uczeń nie może się posługiwać opowiadaniem ani „mową zależną", ale musi cytować wprost wypowiedzi rozmawiających na wzór dialogów dramatycznych. Uczniowie opracują temat bez trudu i z powodzeniem, a na najbliższej lekcji z zainteresowaniem przedyskutują osiągnięte wyniki; niektórzy będą się nawet domagali oprawy teatralnej dla przeprowadzonego dialogu, ale nie należy się zatrzymywać dłużej przy tym samym temacie, bo zainteresowanie klasy osłabnie, zwłaszcza że możliwości sceniczne są tu niewielkie.

Aby uświadomić uczniom element widowiskowy teatru, należy wybrać z lektury jakiś wybitnie emocjonalny fragment akcji i wskazać w utworze te momenty opisowe, które nastrój chwili potęgują; uczniowie winni je uzupełniać, rozwijać i transponować na wizję teatralną. Po przeczytaniu noweli Prusa *Z legend dawnego Egiptu* młodzież pozostaje pod silnym wrażeniem, jakie wywiera scena śmierci Horusa, wyobraża ją sobie nader plastycznie i z łatwością inscenizuje. Wyobraźni uczniów konający królewicz ukazuje się początkowo „w królewskiej sali" lub w podobnej, zawsze realistycznej oprawie scenicznej [1]). Ale uwaga nauczyciela, że raczej należałoby wyzyskać dla efektu dekoracyjnego ten element opisowo-nastrojowy, którego użył sam autor noweli, naprowadza fantazję młodzieńczą na nowe i właściwsze drogi. Niebawem godzimy się na wspólnie stworzoną i rozwiniętą koncepcję: tłem jest jasna noc podzwrotnikowa, w dali majaczą cienie piramid i zarys Sfinksa (niektórzy pragną ukazać światełko płonące w wieży, gdzie więziona jest Berenika); z lewej strony sceny wznosi się kilka stopni; na najwyższym — w postawie pół-leżącej — oparty o poduszki Horus, na niższych — inne osoby dramatu; z prawej strony palma, po niebie toczy się powoli księżyc, oświetla początkowo silniej lewą połowę sceny i znajdujące się tam osoby, by w chwili śmierci Horusa skryć się za palmę i pogrążyć scenę w mroku.

Jeżeli uczniowie mają opracować omawianą incenizację jako ćwiczenie pisemne, należy znowu objaśnić i ustalić ostateczną formę wypracowania: to wszystko, co dotyczy dekoracyj, wyglądu sceny i osób, ich zgrupowania

---

[1]) W percypowaniu dzieł sztuki młodzież operuje zawsze kryteriami realistycznymi; inscenizacje nauczą ją pojmować sztukę, która nie odtwarza, lecz przetwarza rzeczywistość na wizję artystyczną. Kwestia ta wymagałaby zresztą osobnego omówienia.

itd., winno się znaleźć na początku, w formie krótkiej, nawiasowej notatki. Następnie rozwiną uczniowie sam wątek dramatyczny sceny w znanej już formie dialogowej, zużytkowując zresztą wprost cytaty i zwroty z inscenizowanego utworu; zdolniejsi orientują się natychmiast, że trzeba przy tym dokonać pewnych zmian i skrótów. Wielu dopomina się wreszcie o efekty akustyczne, jak muzyka, okrzyki tłumu, odgłosy pustyni i in.; tej kwestii poświęcamy również chwilę uwagi i ustalamy, że wszelkie efekty teatralne, które byłyby w toku akcji pożądane, uwzględnimy nawiasem, w krótkich notatkach reżyserskich, przy czym uczniowi pozostawia się swobodę i szerokie pole dla pomysłowości i fantazji. Wypracowania uczniów okazują się na ogół zadowalające; tylko nieliczni nie czynią zadość wymaganiom, przeważająca większość wnika w intencje tematu, nie brak też zadań ciekawych, a nawet wybitnych; należy wszakże całe ćwiczenie lub przynajmniej jego fragment zredagować w klasie wspólnie.

Z wielką korzyścią i przy silnym zainteresowaniu klasy warto również przeprowadzić inscenizację dla radiowego Teatru Wyobraźni; jakiś fragment z *Iliady*, np. scena pojedynku z Achillesem i śmierci Hektora odpowiada świetnie zamierzeniom. Znowu pogadanka, ukazująca uczniom inne aspekty i warunki; znika wizja teatralna jako element widowiskowy i czynnik akcji dramatycznej; trzeba ją zrównoważyć nowymi wartościami. Korzysta się przeto z wszelkich nasuwających się możliwości akustycznych, wprowadza się muzyczną uwerturę lub intermezzo, ktoś żąda wreszcie zastosowania chóru wojowników greckich i Trojan, którzy ożywiać mają dialog okolicznościowymi okrzykami lub lamentami. Ale okazuje się niebawem, że nie udało się uniknąć pewnych luk w przedstawieniu akcji i wypada wprowadzić narratora. Redagujemy wspólnie tekst jego wypowiedzi na podstawie *Iliady*, a ponieważ klasa zna i lubi recytacje zbiorowe, powierzamy wybrane wiersze zespołowi chóralnemu, który będzie je wypowiadał na przemian z narratorem. Klasa przeżyła i przyswoiła sobie formę słuchowiska radiowego.

Niebawem, w związku z lekturą *Maratonu* projektujemy nową inscenizację; młodzież zwraca uwagę na wielką rozmaitość szybko się przesuwających obrazów, niektórzy pragną odtworzyć samą bitwę maratońską, — przy czym okazuje się, że utwór nie mieści się w ramach inscenizacji teatralnej. Od razu nasuwa się myśl o filmie i projekt, by opracować scenariusz filmowy. Tworzymy cykl obrazów, ustalamy ich kolejność i każdy uczeń obiera jedną, dowolną scenę, którą zajmie się szczegółowo. Znowu pogadanka o środkach czy możliwościach filmu i formie scenariusza filmowego; uczeń zaczyna pojmować walor artystyczny i technikę scen zbiorowych oraz plenerowych, niektórzy proponują nawet, prymitywne zresztą, montaże i „zbliżenia" ciekawszych fragmentów, inni dobierają „dźwięk", jeszcze inni dopytują się o rekwizyty i kostiumy — w końcu trzeba hamować zbytnie

10*

ożywienie klasy i sprowadzać dyskusję na ciaśniejszy i wszystkim dostępny teren.

Bardzo wiele czytanek, zwłaszcza z I części podręcznika polskiego, można spożytkować dla takich inscenizacji jak omówione i im podobne. Należy je stosować szczególnie w klasie pierwszej, gdyż inscenizacja jest właściwie sprawozdawczym przetworzeniem znanego materiału w myśl coraz to innych kryteriów czy założeń, co odpowiada w zupełności programowi pierwszej klasy gimnazjalnej. Nie należy wszakże formy tej zarzucać i w klasach wyższych, choć brak czasu oraz inne nastawienie programowe nie pozwalają na częste stosowanie inscenizacyj. W klasie drugiej warto skorzystać z mickiewiczowskich *Lilii*; omawiając teatr średniowieczny można opracować projekt przedstawienia jasełkowego; ciekawa jest również taneczna inscenizacja *Dziwożony* na tle odpowiednio zharmonizowanej melorecytacji zespołowej; część druga podręcznika ,,Mówią wieki" zawiera fragment *Legendy* Wyspiańskiego. Nie wolno pomijać i bagatelizować tego pierwszego kontaktu, jaki młodzież nawiązuje z oryginalną twórczością dramatyczną. Tu okaże się w całej pełni, jak uczeń, któremu nieobce są inscenizacje, głęboko odczuje walor dramatyczny i teatralny utworu, choć poznaje go w drobnym urywku. Nie zapominajmy, że już program klasy trzeciej przewiduje lekturę *Dziadów* i *Zemsty* i że winniśmy przygotować ucznia do najwłaściwszej percepcji tych utworów, objawiając mu ich formę i życie artystyczne.

Młodzież klasy trzeciej i czwartej nawiązuje zwykle żywszy kontakt z teatrem szkolnym i bardzo chętnie realizuje własne, na czytankach polskich oparte inscenizacje. Pracę inscenizacyjną prowadzi się nadal na lekcjach z tym, że przybiera ona formy trudniejsze: tworzy się większe całości, komponuje rozległe montaże, powoli uświadamia się młodzieży stylizację teatralną, gest symboliczny, abstrakcyjną dekorację. W związku z postulatem programowym warto by w klasie trzeciej przeprowadzić małe studium aktorskie nad jakąś znaną z inscenizacyj czy literatury dramatycznej postacią i zwrócić uwagę na momenty mimiczne i gestykulację w takich lub innych sytuacjach, zależnie od charakteru tej postaci. W klasie czwartej wreszcie opracowywane w myśl programu formy przemówień okolicznościowych znajdą szerokie zastosowanie w inscenizacji rozprawy sądowej; koncepcja ta bardzo uczniom odpowiada, zwłaszcza gdy inscenizuje się sąd nad postacią ciekawą i znaną im z lektury.

Ci, którzy skorzystają z garstki uwag i wytycznych zawartych w niniejszym artykule i zaczną stosować inscenizację czytanek polskich, znajdą bardzo szerokie pole dla własnej pomysłowości i poczynią jeszcze wiele nowych doświadczeń i eksperymentów. Do sumy korzyści, jakie osiągnie przy tym młodzież, dodajmy własną satysfakcję z pracy zawsze nowej i urozmaiconej, pełnej przeróżnych możliwości, a wolnej od rutyny i nudy.

Marian Wnuk.

DOKOŁA REALIZACJI PROGRAMU NAUKI O JĘZYKU W I KL. LICEUM HUMANISTYCZNEGO.

Wiedza o języku, ujęta w ramy programowe dla liceum, jest obszerna i bardzo różnorodna. Zasadniczo program nie podaje ścisłego rozgraniczenia ze względu na czas nauki. Wniosek z tego można wysnuć taki, że sam nauczyciel musi dokonać wyboru i odpowiednio rozmieścić materiał w poszczególnych jednostkach czasu. Oprócz tej dowolności istnieje jeszcze dowolność inna. Dotyczy ona już nie czasu, ale przede wszystkim samego materiału rzeczowego. W tej dziedzinie dowolność prowadzi do daleko posuniętej rozbieżności. Okazało się po zbadaniu wielu rozkładów materiału naukowego dla I klasy licealnej typu humanistycznego, że prawie każdy nauczyciel uczy czegoś innego, mimo że wszyscy opierają się na jednym i tym samym programie. Rozbieżność jednak sięga dalej, ponieważ nie w każdym zakładzie zrealizowano projektowany program nauki. Wszystkie te względy są przyczyną bezpośrednią niniejszego artykułu.

Z bogatego materiału, zawartego w programie dla liceum, uwzględniam następujące działy:

a) Zmienność znaczeń i form języka w czasie; powstawanie i zanikanie wyrazów; najważniejsze przyczyny zmian. Dawniej cały ten dział nazywał się „życiem wyrazów"; dzięki temu nie jest dla ogółu uczących materiałem nowym.

b) Powstawanie i doskonalenie się języka literackiego w wierszu i w prozie. Jest to zagadnienie nowe, zasadniczo nie przerabiane dotychczas w szkole średniej.

c) Obce wpływy kulturalne w świetle wyrazów zapożyczonych; zmiana znaczenia i formy wyrazów zapożyczonych.

d) Maniera makaroniczna a reformy języka poetyckiego w duchu zasad poetyki francuskiej.

To zagadnienie jest nowe, do jego rozwinięcia w dostateczny sposób brak odpowiednich tekstów i źródeł; a przede wszystkim wydania St. Konarskiego: *De emendandis eloquentiae vitiis.*

Pierwsze miejsce zajmie w naszych rozważaniach „Życie wyrazów". Zagadnienie to da się rozwinąć na podstawie rozpraw:

Stan. Szober: *Życie wyrazów.* Z. Klemensiewicz: *Język polski cz. I — Znaczenie i życie wyrazów* (dawna klasa V). M. Arct: *Słownik staropolski.*

Potrzebne będą do tego wszystkie inne słowniki j. polskiego znajdujące się na miejscu w każdym zakładzie oraz przede wszystkim wszelkiego rodzaju teksty staropolskie. One właściwie są materiałem podstawowym.

Można polecić tanie wydania „Biblioteki Narodowej", wydania tekstów Drzewieckiego i Kryńskiego — te ostatnie są bardzo tanie.

Przy rozwijaniu tego zagadnienia wypadałoby przestrzegać pewnych zasad ogólnych. Polegają one na tym, że nauka tego rozdziału wiedzy o języku powinna spowodować u uczniów dobre poczucie odmienności form dawnych w stosunku do dzisiejszego stanu języka polskiego. Da się to uskutecznić przez wyraźne i zdecydowane polecenie systematycznego gromadzenia starych form z pism średniowiecznych, z dzieł M. Reja, Jana Kochanowskiego, Górnickiego, Modrzewskiego i innych. W tym celu w zwykłym brulionie albo w brulionie kartkowym należy zostawić dział do nauki o języku i tam pod kierunkiem nauczyciela i według jego wskazówek zapisywać ciekawsze wyrażenia — w czasie literackiego przerabiania materiału. W ten sposób zaostrzy się zmysł badawczy uczniów i późniejsze przerabianie materiału oprze się na materiale w znacznej mierze zebranym przez samych uczniów, a to właśnie jest najważniejszą rzeczą w dzisiejszym nauczaniu.

Podaję następujące zestawienie materiału źródłowego:

Psalm 90 — *Psałterz floriański*
W *zaszczyceniu* Boga nieba przebędzie.
Szczytem ogarnie ciebie prawda.

Jan Kochanowski.
Najdziesz, kto *w płat* język *dawa*.
Gardła nato *odważają*.
Tam *trefne* plęsy, ukłony.
A *zagorzałe* zboża deszcz ożywia snadnie.
Żeście miejsce *zasiedli* Boże na ziemi.
Z spraw swych uczynić *poczet* macie.

Już na podstawie tego szczupłego zestawienia dadzą się wyciągnąć niektóre wnioski. Np. wyraz zmienia znaczenie: całkowicie lub częściowo. Wyraz zanika zupełnie. Powstają często nowe wyrazy. Podkreślić można i to, że najwięcej zmian powstaje w związku z przejściem wyrazów z zakresu zmysłowego w umysłowy. Tam, gdzie można, należy związać ten dział nauki o języku z kulturą. Do tego nadają się np. wyrazy: *płat* i *szczyt*. Rzeczą o wątpliwej wartości byłoby drobiazgowe przerabianie przechodzenia wyrazów z jednego zakresu w drugi, ponieważ jest to raczej teoretyczne uszeregowanie zmian, a nie istotne uchwycenie treści omawianego zjawiska z dziedziny zmian językowych.

Godne uwagi byłoby i to, aby jak najwięcej korzystać bezpośrednio z tekstów, unikać podręczników, które dają wiedzę zebraną w pewne ugrupowanie systematyczne.

Zmienność form wyrazowych.

Jest to najłatwiejszy i najbardziej poglądowy dział nauki o języku. Da on się całkowicie związać z tekstem, a poza tym procesy oraz rezultaty omawianych zmian są dotychczas żywe. Przerabiając to zagadnienie w sposób prosty i łatwy wiążemy najistotniej przeszłość językową z dniem dzisiejszym. A taka możliwość w nauce nie jest do pogardzenia. Wobec obfitości materiału, wchodzącego w zakres zmienności form wyrazowych, wybieramy tylko niektóre zagadnienia.

Oto one:

1) złożone formy czasownikowe, 2) powstanie niektórych liczebników, 3) rozkaźniki na - i - i bezokoliczniki na ci — ć dawne ti, 4) rzeczownikowe formy przymiotnika, 5) przejście grupy ir-, yr- w-er-, 6) związek formy słowotwórczej z uczuciowym zabarwieniem wyrazów, 7) zmiana powszechna -ic-na -icz, -g-na -h-, 8) liczba podwójna w niektórych wyrażeniach, 9) formy trybu przypuszczającego.

Jako materiał mogą posłużyć niżej podane formy:

Psałterz Floriański. *wołał jeśm* — wołałem; *uczynił jeś* — uczyniłeś; *dał jest* — dał; *Jeśmy słyszeli* — słyszeliśmy; *Głos są słyszeli* — słyszeli.

Warto zaznaczyć, że forma osobowo-męska i rzeczowa oraz rodzajowe końcówki czasu przeszłego mają tu swoje źródło.

Liczebniki: Legenda o św. Aleksym. *szeŝćnaćcie* — szesnaście; *siodmego na ćcie.* Statut Wiślicki: *pięć na dzieścia.*

Jak widać, podstawową tutaj formą jest — dziesięcie *(decem — deca)*, da się więc przy tej okazji zwrócić uwagę mimochodem na indoeuropejskie pochodzenie j. polskiego i na jego pokrewieństwa z greką i z łaciną.

Rozkaźniki i bezokoliczniki:

Bogurodzica. *Zyszczy* (nam), *spuści* (nam) — zyszcz i spuść. Kazania świętokrzyskie. *pojdzi* — pój*dź*. Psałterz Floriański. Boże moj *oświeci* ćmy moje — oświeć. Pieśń o zamordowaniu Jędrz. Tęczyńskiego. Chciałci królowi *służyci*, swą chorągiew *mieci* — służyć, mieć.

Rzeczownikowe formy przymiotnika:

Kazania świętokrzyskie. Widzcie Boga *miła* zbawienie — miłego. Psałterz Floriański. *Żyw* jest gospodzin — żywy. Biblia Król. Zofii. *Star* dwadzieścia lat — stary. Kazania święt. *Leniw* ku wstaniu — leniwy.

Przy tej okazji można częściowo wytłumaczyć pochodzenie dzisiejszej deklinacji przymiotnikowej i jeśli ma się ochotę, porównać rzeczownikowe formy dawnego przymiotnika z podobnymi, sztucznymi często tworami Wyspiańskiego, Kasprowicza i Sienkiewicza. W ten sposób, porównując oryginalne stare formy z nowotworami „wstecznymi", uchylamy rąbka

tajemnicy, jak wygląda kunszt archaizowania współczesnego języka. Wiążemy również przeszłość z teraźniejszością i to na podstawie zdawałoby się martwego materiału językowego.

Grupa -ir-yr i jej przejście w -er-.

Psałterz Floriański. *Zwirzchował* jeś -irz- — -erz-. Kazania świętokrz. *pirzwiej* -irz- — -er-. W nasza *sirca* zawitać -ir- — -er-. *Sirce* skalano -ir- — -er-. Biblia król. Zofii. *Syr; zwirzchu, cirzpieć* -yr- -irz- — -er-. Kaz. gnieźnieńskie. *napirweć; pastyrzom* -ir- -yrz- — -er-, -erz-, *siroty* u brony mieśćskiej -ir- — -er-.

Przy tym dziale zmian głoskowych należy być ostrożnym i nie utożsamiać grupy -yr- ir- z pochyleniem głoski - e - w gwarach.

Zanikanie wyrazów starych:

Materiał do tego zagadnienia ogólnie mówiąc jest wzięty z zabytków średniowiecznych. Są to:

Kazania gnieźnieńskie, Kazania świętokrzyskie, Psałterz floriański, Bogurodzica.

gospodzin — pan, *Bożyc* — Chrystus (syn Boży), *tajnica* moja — tajemnica, *śmierne* narodzenie — pokorne, *Utoka* moja — ucieczka, Położył jeś *utok* moj — ufność, *Zaszczytca* moj, *przyjemca* moj — obrońca, W *zamątce* mojem wezwał jeśm gospodna — smutek, Chować się będą od *lichoty* mojej — nędza, *skot i osłowie* są oni byli przed nim stojali — bydło, *więdro* wielikie — upał, Oblekła się w *rucho* — koszula.

Statut Wiślicki.

prza — obrona, *pierca* — oskarżyciel, *wieśnica* — wieśniak.

M. Arct — Słownik staropolski.

tajemnik — sekretarz, *oje* — dyszel, *piwnik* — browar, *pławca* — żeglarz.

Z pobieżnego zestawienia widać, że niektóre wyrazy giną bezpowrotnie; inne natomiast jakby się wycofywały w zapomnienie. Są to zwykle wyrazy swojskie, na ich miejsce zjawiają się wyrazy obce. Przy sposobności da się omówić potrzebę tworzenia swojskich nowych wyrazów oraz stanowisko wobec wyrazów obcych. Nie od rzeczy będzie zwrócenie uwagi na zasób słownictwa starego języka jako na źródło ożywczej siły w dzisiejszej twórczości literackiej. Twórczość St. Żeromskiego będzie ilustracją tego faktu. (Dok. nast.)

Samuel Kleinerman.

Metoda przydziałów w klasach licealnych.

Uwagi ogólne.

Sprawa metod nauczania jęz. polskiego w liceum jest zagadnieniem pierwszorzędnej wagi. Wynika to nie tylko z istotnych zadań szkół lice-

alnych, przygotowujących młodzież do samodzielnych studiów na wyższych uczelniach — ale i ze względów praktycznych. Konieczność bowiem przerobienia olbrzymiego materiału naukowego w ciągu 3 względnie 5 godzin tygodniowo (zależnie od typu liceum) stawia nauczyciela wobec niezwykle trudnego zagadnienia, którego niesposób rozwiązać przez opuszczanie różnych partii kursu, do czego w gruncie rzeczy zachęcają sami autorzy programu (str. 21). Nie rozwiązuje tych trudności również metoda wykładowa, stosowana podobno na szeroką skalę w klasie licealnej w ub. roku szkolnym. Należy przecież dążyć do tego, aby zapoznać ucznia z całokształtem dziejów kultury polskiej, a zarazem uniknąć zbędnego werbalizmu i pamięciowego opanowania samych tylko niewiele mówiących tytułów i nazwisk. Trzeba więc sięgnąć po takie metody nauczania, które pozwolą znaleźć wypadkową pomiędzy nadmiarem materiału naukowego a koniecznością przerobienia go w sposób wyzwalający w uczniach samodzielność i aktywność.

W artykule niniejszym pragnę przedstawić wynik moich doświadczeń w tej dziedzinie (przeprowadzonych w r. szkolnym 1937/8 w humanistycznym liceum żeńskim w Warszawie) i wskazać na tzw. przydziały jako na metodę w pewnej mierze rozwiązującą powyższe trudności.

Metoda przydziałów.

Już w recenzji z książki amerykańskiego autora G. A. Yoakama pt. *Ulepszanie zadawania szkolnego* (drukowano w „Poloniście“ r. VII zesz. V) bliżej scharakteryzowałem „przydział“ i wskazałem nań jako na pożyteczny środek dydaktyczny w szkole dzisiejszej. Podkreśliłem zwłaszcza wartość przydziału jako czynnika zmuszającego młodzież do samodzielnej pracy, co — jak się zdawało — predestynowało tę metodę do stosowania jej na stopniu licealnym. Roczne doświadczenie na ogół całkowicie potwierdziło te przewidywania.

„Przydział“ jest więc — jak to przedstawia Yoakam i jak go znamy chociażby z systemu daltońskiego — pewną jednostką materiału przydzieloną uczniom do samodzielnego opracowania. Zakres takiej „jednostki“ ustala oczywiście nauczyciel zależnie od poziomu i zdolności klasy oraz od przerabianego materiału. Tak więc ujmowałem w przydział całą twórczość niektórych drugorzędnych pisarzy np. Janickiego (por. wspom. recenzję), Modrzewskiego, Górnickiego i innych. Jako niepodzielną całość traktowałem również i większe utwory, jak np. *Odprawę*, *Dziady* czy *Wallenroda*. Poza tym w jeden przydział ujmowałem szereg mniejszych utworów, charakteryzujących pogląd na świat autora, pewną epokę itp. (np. *Pieśni refleksyjne Kochanowskiego*, *Ballady i romanse* albo *Epoka filomacka Mickiewicza*).

Każdy przydział posiadał ściśle oznaczony temat i dzielił się na 2 części: w pierwszej — wyjaśniałem dokładnie, co należy przeczytać (utwory, książki,

z oznaczeniem stronic i wyjaśnieniami); w drugiej — podawałem właściwe zagadnienia do ustnego lub pisemnego opracowania.

Oto przykłady dwóch przydziałów z kursu I kl. licealnej.

Przydział 1.

Temat: Pieśni refleksyjne Kochanowskiego.

I. Przeczytać:

1. Kochanowski: *Pochwała mierności* (klasa otrzymała tekst pieśni ode mnie), *Pieśń o cnocie, Pieśń o dobrej sławie, Powrót wiosny a czyste sumienie* (Chrzanowski i Wojciechowski: Wypisy polskie), *Pieśni* 3, 9, 24 (Kleiner, Balicki, Maykowski: Literatura polska, część I).
2. Tekst *Pieśni świętojańskiej o Sobótce* (fragmenty z Chrzanowskiego i Wojciechowskiego oraz Kleinera, Balickiego, Maykowskiego).
3. Wiersze Horacego (Kleiner, Balicki, Maykowski, część III, 60—62).
4. O filozofii stoickiej i epikurejskiej (Tatarkiewicz: Hist. filoz., I, str. 151—173).
5. O poglądzie Kochanowskiego na świat i życie w pieśniach —(Kleiner, Balicki, Maykowski, II, str. 84—85).

II. Zagadnienia do opracowania.

1. Wrażenia (ogólna dyskusja nad pieśniami refleksyjnymi, czytanie wspólne trudniejszych utworów lub fragmentów).
2. Wypisać do kartoteki najciekawsze wzgl. najładniejsze urywki i cytaty z pieśni refleksyjnych. — 2 dowolne na pamięć.
3. Które fraszki Kochanowskiego wiążą się z jego pieśniami refleksyjnymi? (wyjaśnić związek).
4. W jakim okresie życia Kochanowskiego powstawały prawdopodobnie jego pieśni refleksyjne? (uzasadnić)
5. Poglądy filozoficzne Kochanowskiego — ująć zwięźle w formie sprawozdania pisemnego.

Punkty orientacyjne:

a) Stosunek do dóbr materialnych.
b) Jakie wartości ceni Kochanowski?
c) Dlaczego należy zachować umiar w życiu?
d) Na czym polega szczęście człowieka?
e) Co myślisz o poglądach filozoficznych Kochanowskiego? (ocena własna).

6. Główne zasady stoicyzmu i epikureizmu (w punktach piśmiennie). Związek z poglądami filozoficznymi Kochanowskiego.
7. Horacy a Kochanowski — podobieństwo tematów, poglądów, wnioski.
8. *Pieśń świętojańska o Sobótce* jako całość (budowa, uwagi).

Przydział 2.

Temat: Epoka filomacka Mickiewicza.

I. Przeczytać:

1. Życiorys poety do r. 1824 (tzw. okres wileńsko-kowieński) — Kridl: *Historia literatury polskiej 19 wieku*, część II, rozdział I.
2. T. Zan: Teoria promionków i majówki Promienistych; M. Rukiewicz: Projekt reorganizacji Tow. Filomatycznego z r. [illegible]; J. Lelewel: Nowosilcow w Wilnie — wszystko w zbiorze H. Mościcki: *Promieniści. Filomaci. Filareci.*
3. Utwory Mickiewicza: *Pieśń Adamowa* („Hej radością..."), *Pieśń filaretów, Oda do młodości.*
4. W bazyliańskiej celi — Balicki i Maykowski: Mówią wieki, część III.

II. Zagadnienia do opracowania.

1. Życiorys Mickiewicza do r. 1824 (data i miejsce urodzenia, wpływ domu rodzinnego, z jakiej warstwy pochodzi poeta, uniwersytet, profesorowie, proces filomatów).
2. Towarzystwa filomatów, Promienistych i filaretów: a) czym się różnią? b) skład filomatów i ich charakterystyka. c) 3 programy filomatów (Kridl, str. 30).
3. Najważniejsze hasła i dążenia filomatów w *Pieśni Adamowej*, *Pieśni filaretów* i *Odzie* — wynotować w punktach oddzielnie z każdego utworu.
4. Elementy oświeceniowe i romantyczne w 3 utworach filomackich.
5. Forma 3 utworów filomackich i okoliczności ich powstania (definicja ody, patrz Kridl, str. 60).
6. *Oda do młodości* na pamięć (jako powtórzenie).

Przykłady te wymagają pewnych komentarzy.

1. Przydział „Pieśni refleksyjne Kochanowskiego" na pierwszy rzut oka mógłby się wydawać zbyt trudny. Doświadczenie zeszłoroczne uczy jednak, że w liceum humanistycznym na pewnym poziomie można, a nawet należy, w tym właśnie zakresie omówić pieśni refleksyjne Kochanowskiego: zrozumiały staje się wtedy tragizm Kochanowskiego w *Trenach* — nie tylko tragizm ojca, ale i filozofa-humanisty. — Przydział 2 („Epoka filomacka

Mickiewicza") ze względu na swój poziom nie powinien, jak się zdaje, budzić żadnych zastrzeżeń.

2. Tekst każdego przydziału dyktowałem klasie wzgl. rozdawałem w odpowiedniej ilości egzemplarzy, uzupełniając w miarę potrzeby ustnymi wskazówkami. Całkowitą pracę, związaną z opanowaniem przydziału, wykonywały uczennice poza lekcjami szkolnymi — w domu albo w szkolnej pracowni humanistycznej. Przebieg lekcji polegał więc na zbiorowym omawianiu i referowaniu przez uczennice samodzielnie opracowanych zagadnień przydziału na podstawie notatek, planów itp.

3. Żaden z tych przydziałów nie został, oczywiście, omówiony w ciągu jednej godziny lekcyjnej. Na pierwszy — poświęciłem 5 godzin, na drugi — 3. W zasadzie jednak należy raczej zmierzać do krótkich przydziałów (nie przekraczających 3—4 godzin lekcyjnych), gdyż dłuższe nużą klasę zmniejszając jej zainteresowanie i aktywność.

4. Czytanie powtórne utworów wzgl. ich fragmentów (pierwszy raz bowiem czytały uczennice samodzielnie) odbywało się w miarę potrzeby w klasie, choć w przydziałach to nie jest zaznaczone. Np. w przydziale 1, omawiając punkt II, 1, czytaliśmy wspólnie niemal wszystkie pieśni refleksyjne Kochanowskiego. Przy punkcie II, 7 odczytany został jeden wiersz Horacego. Przy punkcie II, 6 czytano wspólnie fragmenty z *Historii filozofii* Tatarkiewicza. Przy omawianiu zaś przydziału 2 przeczytano w klasie 3 wiersze filomackie Mickiewicza (punkt II, 3). Wynikiem wspólnego czytania i omawiania utworów było wpisanie urywków i cytat do kartotek[1]), nauka pamięciowa wierszy itp.

Dodatnie i ujemne wartości przydziałów.

Najważniejszą zaletą przydziałów okazała się samodzielność, do której zmusiły one uczennice w ich pracy szkolnej. Nauczyciel wprawdzie i tu zadawał lekcje, a nawet dokładnie wskazywał, co i gdzie uczennica musi przeczytać, jednak lekcja taka (tzn. przydział) stanowiła pewną większą całość, którą trzeba było samodzielnie przemyśleć i opracować. Młodzież uczyła się właściwie i celowo notować swoje uwagi i wrażenia z przeczytanych utworów (technice notatek poświęciłem parę lekcji), wypisywać potrzebne cytaty, zbierać materiał z kilku źródeł i przygotowywać go do zreferowania na lekcji. Tak więc rola nauczyciela sprowadzała się prawie wyłącznie do kierowania pracą uczennic i sprawdzania zdobytych przez nie wiadomości.

Przerzucając dzięki systemowi przydziałów właściwe uczenie się na godziny pozalekcyjne, osiągnąłem również i to, co z punktu widzenia praktycznego było najważniejsze: klasa opanowała w ciągu roku całkowity

---

[1]) Przy metodzie przydziałów ze względu na prowadzenie notatek i zbieranie materiału konieczne są teczki zamiast zeszytów.

materiał przewidziany programem szkolnym. Jak wynika chociażby z załączonego wyżej przydziału 1, materiał ten został opracowany w dość szerokim zakresie. Przy tym uczennice zdobyły całkowitą swobodę w ustnym referowaniu zebranego materiału.

Dodatnią również wartością przydziałów, o której należy wspomnieć, jest precyzowanie wymagań i żądań nauczyciela. Dzięki temu cele, do których zmierza nauczyciel, przestają być tajemnicą dla klasy, a przydział staje się cennym drogowskazem, ułatwiającym i umożliwiającym samodzielną pracę uczniom. Dotyczy to zwłaszcza uczniów słabszych, którzy nie potrafią brać udziału w dyskusji i to na temat doraźnie wysunięty przez nauczyciela lub klasę; przygotowani jednak, dają, jak to nieraz miałem możność zaobserwować, odpowiedzi rzeczowe i całkiem zadowalające.

Nie należy jednak zamykać oczu i na niebezpieczeństwa metody przydziałów. Zmierzając bowiem do zracjonalizowania nauczania, zagraża ona w pewnym stopniu procesowi swobodnego przeżywania utworów literackich przez uczniów. Unikałem tych niebezpieczeństw odczytując w klasie ładniejsze fragmenty oraz pozwalając uczennicom, gdy zachodziła tego potrzeba, na swobodną wymianę wrażeń w związku z omawianymi utworami (zwłaszcza jeśli to były utwory o silnym zabarwieniu emocjonalnym). Zresztą, jak niżej zobaczymy, domagały się tego i same uczennice.

Opinia uczennic.

Opinie uczennic na temat metody przydziałów zebrałem w końcu ub. roku szkolnego przy pomocy bezimiennej ankiety.

Uczennice otrzymały 2 pytania: 1. Czy zadowolona byłaś z tegorocznej metody nauczania? 2. Jakie są twoim zdaniem dodatnie i ujemne wartości przydziału?

Na pierwsze pytanie wszystkie uczennice bez wyjątku odpowiedziały twierdząco, co jest chyba najbardziej pochlebną recenzją przydziałów i ich użyteczności w pracy szkolnej.

Na pytanie drugie odpowiedzi były również dosyć zgodne. Niemal wszystkie iście po uczniowsku podkreśliły, że przydziały „ułatwiają pracę, gdyż zwracają uwagę na rzeczy istotne, a pomijają drobnostki; nie trzeba szukać w książce, gdyż materiał jest wyznaczony". Inne stwierdzały, że przydziały „pozwalają odpowiednio podejść do czytanego utworu czy wiersza, zwrócić uwagę na to, co jest najważniejsze", „wprowadzając w sedno rzeczy". Niektóre zaznaczały, że przydziały „uczą szukać potrzebnego materiału w podanych źródłach", że „bronią przed chaosem i pomagają ująć syntetycznie dane zagadnienie". Wszystkie znów zgodnie podkreślały, że „materiał opracowany w ten sposób utrwala się lepiej w pamięci" i że „w razie potrzeby łatwiej go (z notatek) powtórzyć".

Ale te notatki właśnie stają się także przedmiotem licznych skarg. Część uczennic skarży się na to, że ma „zbyt wiele roboty z wynotowywawaniem, a następnie przepisywaniem notatek na czysto". Inne piszą, że „przykładają zbytnią wagę do tego, co zawierają notatki, i nie starają się referować bez ich pomocy".

Tylko niektóre (może lepsze?) wskazują na te niebezpieczeństwa, o których mowa była wyżej; „Przydziały wprowadzają szablon — pisze jedna. — Wszystkie uczennice zwracają uwagę na to samo, nie ma możliwości jakiegoś indywidualnego, ciekawszego ujęcia". „Podawanie z góry zagadnień — stwierdza inna — narzuca nam pewne myśli i wrażenia i przytłumia w ten sposób indywidualność w odczuwaniu i wysuwaniu rzeczy istotnych".

O tym, jak starałem się unikać tych niebezpieczeństw, słusznie podchwyconych przez uczennice, pisałem już wyżej. Tu chciałbym tylko zaznaczyć, że w porównaniu z gimnazjum, gdzie często wrażenia i przeżycia uczennic stawały się ośrodkiem nauki języka polskiego — liceum stawia sobie odrębne zadania i cele. Zmierza się tu przede wszystkim do zdobycia pewnego quantum wiedzy historyczno-literackiej, która przecież nie może być indywidualizowana. Dlatego — mimo wszelkie zastrzeżenia — w liceum właśnie przydziały mogą być uznane za metodę owocną i pożyteczną.

Zakończenie.

Przydział, stosowany tak, jak go wyżej przedstawiłem, ma ogromną przewagę nad swym „krewniakiem", przydziałem z systemu daltońskiego. Zachowując bowiem wszystkie jego dodatnie cechy (kształcenie samodzielności ucznia, zaprawianie do pracy naukowej itd.), unika jego wad i jednostronności. Nie burzy również organizacji szkolnej i może być zastosowany przy tradycyjnym podziale szkoły na klasy. Nie potrzeba zresztą dodawać, że istnienie przy szkole pracowni humanistycznej (z biblioteką) znakomicie ułatwia i usprawnia zastosowanie tej metody.

Pamiętać tylko należy, że jak wszędzie w poczynaniach dydaktycznych, tak i tu unikać należy przesady. Nie ma powodu ani potrzeby ujmować całego programu licealnego w przydziały. W myśl tego, co już zostało powiedziane, wystarczy stosować je w tych wypadkach, które się najbardziej do tego nadają, nie unikając zresztą ani metody wykładowej, ani dyskusyjnej.

Józef Zimer.

Sprawozdanie jako ośrodek ćwiczeń w mówieniu i pisaniu w kl. I gimnazjalnej.

Gdy mowa o ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu, zbyt często zapomina się o tym, co ma być treścią ćwiczeń, a główną, ba całą uwagę kieruje

się na f o r m ę wypowiedzi. Czasami więc słyszy się taki sąd, że uczeń ma umieć mówić na każdy temat, w dodatku w narzuconej z zewnątrz formie. Czasami zatem spotykamy się nawet z taką groteską, że nauczyciel-fachowiec, wykształcony specjalista, nie potrafiłby napisać — tak na poczekaniu w ciągu godziny lekcyjnej — kilku rozsądnych zdań na temat, który... dał 12-letniemu uczniowi.

A zatem: uczeń ma wynieść z czteroletniego gimnazjum wykształcenie nie tylko formalne, ale i materialne w dziedzinie mówienia i pisania; ale aby to wykształcenie było wartościowe i skuteczne, musi być zgodne z naturą, z psychiką ogólną i indywidualną młodzieży w odpowiednim wieku.

Według psychologii ogólnej dadzą się wymogi w zakresie t r e ś c i wypowiedzi ustnych i piśmiennych ująć w następujące zasady:

Uczeń, który ma się należycie wypowiedzieć w pewnej sprawie, powinien:

1. posiadać dostateczną znajomość przedmiotu,
2. wykazać doń żywe zainteresowanie,
3. umieć zdobyć się na skupienie uwagi w oznaczonym zakresie,
4. umieć obmyślić plan dla ścisłego ujęcia tematu,
5. uświadomić sobie i wyodrębnić rzeczy główne od podrzędnych.

Według zaś psychologii indywidualnej należy w treści wypowiedzeń uwzględniać i brać pod uwagę tzw. typy indywidualne, z których zasadnicze, klasyczne stanowią:

1. typ opisowy,
2. typ opowiadający,
3. typ refleksyjny i
4. typ uczuciowy.

Ramy niniejszego artykułu nie pozwalają rozwodzić się nad zasadniczymi cechami poszczególnych typów; nazwy zresztą wymienionych typów wypowiadania się mówią o ich podstawowych kierunkach. Jedno jednakże należy z całą świadomością podkreślić: nauczyciel powinien, wprost musi się liczyć w doborze i ocenie wypowiedzi uczniowskich z indywidualnościami ekspresywnymi młodzieży, jeśli nie chce zniszczyć siebie i wychowanków w szablonach i ogólnikach frazeologicznych.

W zakresie natomiast f o r m y wypowiedzi dyktuje psychologia ogólna następujące wymogi:

Uczeń powinien:

1. wykazać się bogactwem języka, tj. dostatecznym zasobem wyrazów i zwrotów,
2. posiadać łatwość wysłowienia, czyli dobrą pamięć słowną,
3. mieć wyrobione poczucie piękna mowy, czyli umieć operować doborem wyrazów,

4. odznaczać się poprawnością językową,
5. wykazać się dostateczną wprawą w mowie ustnej i piśmiennej.

Psychologia zaś indywidualna powiada, że poszczególne typy ekspresji znajdują swój najwłaściwszy wyraz w odpowiednich formach wypowiedzi:

1. typ opisowy wyraża się w opisach i charakterystykach, w obrazach i rozprawkach opisowo-artystycznych,
2. typ opowiadający wynurza się w epickich opowiadaniach przygód i wspomnień, w streszczeniach i sprawozdaniach kronikarsko-historycznych, w obrazkach i fragmentach dramatycznych,
3. typ refleksyjny rezonuje i wypowiada się w rozprawkach i analizach psychologicznych i logicznych,
4. typ uczuciowy odsłania stany wewnętrzne i oddaje własne wrażenia i nastroje w lirycznych wynurzeniach i poematach.

Z tych założeń psychologiczno-dydaktycznych wynika, że wyrobienie sprawności w posługiwaniu się językiem musi iść w parze z rozwojem zdolności duchowych i umysłowych — ogólnych i indywidualnych młodzieży. Jeśli więc chcemy się przyjrzeć absolwentowi nowego gimnazjum pod kątem widzenia jego umiejętności i wykształcenia w mówieniu i pisaniu, powinniśmy to zrobić na 4 typach, na przedstawicielach 4 indywidualności ekspresywnych, aby nie popaść w błędne koło i nie stracić wiary w wartość swej pracy dydaktycznej. To znaczy: nie żądajmy od typu opisowego nadzwyczajnych wyników w wypracowaniach sprawozdawczych czy barwnych opowiadaniach, nie wymagajmy od typu uczuciowego ścisłych opisów i charakterystyk, nie szukajmy w typach opowiadających rozprawek refleksyjnych i analiz.

Innymi słowy: każdy uczeń ma się nauczyć odpowiednio do swojego poziomu umysłowego i zgodnie ze swoimi zdolnościami indywidualnymi:

a) streścić, zdać sprawę, opowiedzieć, opisać, scharakteryzować,
b) skonstruować rozprawkę w zakresie opanowanego i przeżytego materiału,
c) wypowiedzieć swą treść uczuciową, którą oczywiście chce podzielić się z otoczeniem,
d) napisać odezwę, wygłosić przemówienie, ułożyć pismo oficjalne, urzędowe,

ale — podkreślmy — wszystkie te wymagania obracają się w zakresie poprawności, której stopień świadczy o poziomie umysłowym ucznia. Walory artystyczne czy ścisłość naukowa jest cechą talentów specjalnych, których wykrywaniem i kształceniem nauczyciel oczywiście powinien się zająć o tyle, o ile pozwalają mu na to jego własne uzdolnienia psychologiczno-indywidualne.

Głównym zatem celem wszelkich ćwiczeń stylistycznych winno być wyrobienie stylu nie literackiego, języka nie poetyckiego, lecz potocznego, użytkowego.

Gdy przed czterema laty młodzieży klasy I gimnazjalnej, zachwyconej swym zbiorowym wyczynem stylistycznym n. t. Jesień w Łazienkach, dr Saloni odczytał opis jesieni Żeromskiego, uczniowie spontanicznie orzekli:

„Żeromskiego to jest takie dla artystów, a nasze — to takie artystyczne dla chłopców“. (S a l o n i J.: *Jak rozpocząłem pracę w kl. I gimnazjum*, Polonista 1933, s. 234).

Wobec tych wywodów nasuwa się jaskrawe pytanie: jeżeli nie możemy wymagać od młodzieży jednakowych, jednakowo-wartościowych wyników w różnych formach wypowiedzi, jeśli nawet nie możemy mówić o osiągnięciach artystycznych w zakresie sprawozdania czy opisu, opowiadania czy charakterystyk, czego więc mają uczyć i do czego zmierzać uprawiane przez nas ćwiczenia w mówieniu i pisaniu?

Sądzę, że odpowiedź na to pytanie, jeśli ma być psychologicznie uzasadniona i metodycznie osiągalna, a więc jeśli ma wynikać z doświadczeń i rezultatów, może brzmieć tylko jak następuje:

Nauczanie mówienia i pisania powinno uwzględniać s t o p n i o w a n i e t r u d n o ś c i w z n a c z e n i u p o g ł ę b i a n i a s p r a w n o ś c i p i s a r s k i e j u c z n i ó w. Wytyczną tego stopniowania nie może być ani treść, ani forma wypowiedzenia, albowiem żadna kategoria w ich zakresie nie stanowi hierarchicznej nadbudowy w zakresie trudności. „Nie jest ani łatwiej, ani trudniej scharakteryzować człowieka niż zwierzę, analogicznie: nie jest trudniejsza charakterystyka niż opis czy opowiadanie i na odwrót. Stopniowanie zatem trudności i wysiłków może polegać jedynie: 1) na pogłębianiu przeżyć uczniów, 2) na dostosowywaniu techniki i form wypowiedzi do coraz to bardziej skomplikowanych i pogłębionych przeżyć“ (S a l o n i J.: *Wypracowania piśmienne z języka polskiego*, Polonista 1933, s. 164).

Słusznie więc p. Dańcewiczowa w swojej *Dydaktyce mówienia i pisania*... powiada: „Stopień umiejętności wypowiadania się zależy od stopnia rozwoju psychicznego jednostki i odwrotnie“ (Encyklopedia Wychowania, T. II, s. 290).

Istotą ćwiczeń w mówieniu i pisaniu nie mogą być w poszczególnych klasach tego czy innego wyłącznie rodzaju stylistyczne formy wypowiedzi.

Nie można żądać, aby uczeń I klasy przez cały rok szkolny tylko i wyłącznie pisywał sprawozdania, opowiadania i streszczenia.

Jesteśmy u sedna sprawy:

Od czterech lat, tj. od chwili rozpoczęcia realizacji nowego programu gimnazjum, toczy się w metodyce polonistycznej zażarty spór na temat tego, co ma stanowić treść i formę sprawozdań ucznia klasy I.

Przytoczę sąd doświadczonego polonisty krakowskiego, który powiada: ,,Niejasno określono (w programie) termin ,,sprawozdanie", który w pewnych wypadkach zidentyfikowano z ,,opowiadaniem". Tak stosowane sprawozdania prowadzą młodzież — zdaniem referenta — do schematyzowania przeżyć. W dyskusji nad tym odczytem poloniści krakowskiego Koła próbują wyjaśniać: ,,Termin ,,sprawozdanie" wprowadzono prawdopodobnie dla podkreślenia większej ścisłości niż w tradycyjnym opowiadaniu i większej rozmaitości w zakresie materiału nadającego się do opracowania ustnego". (S k o c z y l a s L.: *Moje klęski w realizacji programu w klasie I*, Polonista 1934, str. 183).

Czyli według polonistów krakowskich sprawozdanie różni się od opowiadania tylko ścisłością ujmowania tematu, gdy tymczasem stylistycy widzą w tych dwu formach wypowiedzi różne treści i różne podejścia.

A zatem jak należy w klasie I prowadzić ćwiczenia w mówieniu i pisaniu i czym one mają być w całokształcie wykształcenia ekspresji słownej i piśmiennej młodzieży gimnazjalnej?

Odpowiedź na drugie pytanie ułatwi, wprost umożliwi rozwiązanie trapiącego nas zagadnienia.

,,Pierwsza gimnazjalna jest... tym terenem, na którym porządkuje się dorobek (kulturalny) mowy, wyniesiony ze szkoły powszechnej, a pomnażając go przysposabia ucznia do umiejętnego wyrażania uczuć i myśli w różnych klasach, na różnych stopniach wykształcenia ogólnego" (J. F i t o w s k a - P r z y b y ł o w a, *Ćwiczenia słownikowe w gimnazjach nowego typu*, Polonista 1934, str. 21).

Należy więc rozpocząć pracę przede wszystkim od zbadania przyniesionego do klasy wykształcenia w dziedzinie mówienia i pisania oraz od poznania właściwości, zdolności indywidualnych młodzieży w interesującym nas zakresie. Osiągnąć to można przez badanie wypowiedzi ustnych i piśmiennych na odpowiednio dobrane i — co może ważniejsze — na odpowiednio sformułowane tematy ćwiczeń. Mogą to być np. takie tematy: 1) Moje najmilsze wspomnienie z ostatnich lat, 2) Jak to było na wakacjach, 3) Radości i smutki pierwszych dni w nowej szkole.

Odpowiedź na te tematy młodzież ujmie w najrozmaitszy sposób, bo zgodnie ze swoim poziomem umysłowym, z dotychczasowym wykształceniem i zgodnie ze swoimi zdolnościami indywidualnymi w zakresie ekspresji słownej.

Jedni dadzą spostrzeżenia, drudzy wypowiedzą swoje refleksje, inni znowu napiszą ładne, barwne opowiadanie, inni wreszcie zdadzą sprawę z tego, co widzieli i co przeżyli.

Na podstawie tych wypowiedzi zorientujemy się w umiejętnościach zbiorowych, powszechnych klasy i w nastawieniach jednostkowych, a przede

wszystkim w brakach i niedociągnięciach pisarskich młodzieży, których usuwanie i naprawianie będzie troską i tematem dalszych ćwiczeń.

Robić to będziemy przez odczytywanie w klasie wypracowań czy ich fragmentów o szczególnych walorach opowiadaniowych czy sprawozdawczych, obserwacyjno-opisowych czy refleksyjnych i na ich podstawie uświadomimy młodzieży wartość tych sposobów podejścia do tematów czy zagadnień.

Żadną natomiast miarą nie można nauczyć młodzieży pisywania sprawozdań czy opowiadań przez to, że się każe jej pisać sprawozdanie z lekcji czy streszczenie czytanki i albo przedtem, albo potem wyjaśnia się, co jest cechą, istotą sprawozdania, streszczenia, opowiadania.

Teoretyczne bowiem rozważania stylistyczne nie nauczyły kunsztu pisarskiego nawet zawodowych pisarzy, zwłaszcza jeżeli chodzi o obcy psychice pisarskiej rodzaj kunsztu.

Kiedy Puszkinowi jego przełożony hr. Woroncow polecił zbadanie sprawy szarańczy, która obsiadła pola, i napisanie „raportu“ o niej, poeta napisał raport-sprawozdanie tej treści i formy:

Szarańcza
Leciała, leciała
I siadła.
Siedziała, siedziała,
Wszystko zjadła
I znowu poleciała.
(J. Tuwim, *Lutnia Puszkina*, str. 116).

Istnieje jeszcze druga przyczyna, dla której nie wolno narzucać młodzieży takiej czy innej formy wypowiedzi; jest nią konieczność zainteresowania ucznia tematem, a najmniej zainteresowania budzą szablonowe tematy tej miary co: sprawozdanie z wycieczki, streszczenie książki czy opowiadanie z życia. Uczeń nie wie, po co to pisze i komu to jest potrzebne.

Jeżeli natomiast zostawimy uczniowi swobodę w doborze formy, przeważnie wybierze najwłaściwszą, to jest taką, która mu będzie potrzebna do wyrażenia własnej i ciekawej treści. A wzbudzić w uczniu zainteresowanie, wzniecić w nim chęć wypowiedzenia się można tylko lub przeważnie przez frapujący tytuł, przez takie jego sformułowanie, żeby uczeń zawsze w nim znalazł upust dla swoich obserwacji i przeżyć.

Zamiast więc tematów: *Sprawozdanie z książki...* czy: *Streszczenie książki Morcinka: Narodziny serca*, dałem klasie taki temat: „Przeczytałem książkę Gustawa Morcinka: Narodziny serca. Opowiem o niej swemu koledze“.

Dodaję doń ustne wyjaśnienie: „Kolega wasz nie zna tej powieści, a wy chcielibyście go nakłonić do jej przeczytania albo chcielibyście z nim

o tej książce pomówić, albo może pragnęlibyście go przed nią ustrzec. Więc pomyślcie i piszcie".

I oto — jakie otrzymałem odpowiedzi. Przytaczam oczywiście tylko najbardziej charakterystyczne, właśnie te, które jaskrawo wykazują, że nie wolno uczniowi — pierwszej klasy przynajmniej — narzucać formy.

1. „Przeczytałam książkę Gustawa Morcinka: Narodziny serca. Opowiem o niej swej koleżance.
Rzecz dzieje się na Śląsku. Głównym jej bohaterem jest Karlik Piechaczek. Był on sierotą, gdyż matka jego, biedna wyrobnica, przedwcześnie zmarła, zostawiając go, gdy jeszcze był małym chłopcem. Rósł więc jak dzikus, kradł, co się dało, dręczył ludzi i bezbronne zwierzęta swym dzikim postępowaniem. Ale znalazł się dobry człowiek nazwiskiem Kubienka, który biednego, opuszczonego sierotę przygarnął i wystarał mu się o pracę w kopalni. Karlik pracował, jednakże za namową swego kolegi skradł Kubience pieniądze i obaj wyjechali do Katowic. W Katowicach kolega wyprosił od Karlika pieniądze i gdzieś uciekł. Karlik pozostał sam, początkowo był u pewnej Wernerowej pomocnikiem, potem pracował w fabryce. Razu pewnego ujrzał Karlik harcerzy, uprosił u komendanta pobyt w obozie. Spędził w nim burzliwe życie, lecz po różnych zajściach i po częstych przemowach komendanta do jego nieczystego sumienia i serca stawał się lepszym i wkrótce powrócił do Kubienki, który mu wszystko przebaczył. Książka ta mi się bardzo podoba, a szczególnie Kubienka, który mimo to że był kilkakrotnie skrzywdzony przez Karlika przyjął go znowu i przygarnął do siebie, gdyż chciał zwalczyć ten zarodek zła, który tkwił w Karliku od dziecinnych lat, a który w nieodpowiednich warunkach mógł się tylko rozwinąć. I tak Kubienka pod swym kierownictwem, zwalczając powoli zarodek zła, wychował Karlika na pożytecznego człowieka".

2. „W Dąbrowie żył ubogi górnik, zwał się Kubienka. Chodził co dzień do kopalni i pchał wózki z węglem na hałdę. Do domu było mu daleko. Gdy przychodził z pracy, czekała na niego z niecierpliwością mała Krysia, córka biednej wdowy. Pewnego razu Kubienka przysiadł na chwilkę podczas pracy, ażeby się posilić. Wtem ujrzał, jak chłopcy z krzykiem pędzili za kulawym psem. Kubienka wziął pasek i popędził ku chłopcom, lecz oni uciekli, tylko został jeden. Gdy Kubienka dobiegł, cisnął w niego kamieniem i uciekł". itd.

3. „Gustaw Morcinek pokazuje nam w „Narodzinach serca" chłopca, który poszedł przez życie drogą występku, a nawróciła go z niej dobroć. Jednym z ludzi, którzy interesowali się Karlikiem, był górnik Kubienka. Był to stary samotny człowiek, łaknący kochającego serca. Widział on od początku upadek Karlika i mimo to miał nadzieję, że zdobędzie sobie to nieokiełznane serce, pełne złych uczuć. Już po śmierci starej Piechaczkuli chciał zabrać do siebie jej syna, lecz ten był tak dzikim chłopcem, że nie poznał, jaką ofiarę zrobił dla niego Kubienka, nie przyjął propozycji, a nawet uderzył górnika i złamał jego psu Boskowi nogę. Pewnego razu, w wigilię Bożego Narodzenia, wracał Kubienka z Boskiem z miasta do swego oddalonego domu i ujrzał przewrócony wózek od węgla. Bosek zawarczał, a górnikowi serce zaczęło bić niespokojnie. Bo jeżeli tam jest człowiek, musiał się niewątpliwie zatruć obficie wydzielającym się tlenkiem węgla. Po krótkim namyśle Kubienka zajrzał do wózka i zobaczył w nim... Karlika. Tam chciał spędzić młody przestępca noc wigilijną i, gdyby nie niespodziewana pomoc, zostałby tam zatruty gazami. Po godzinie leżał w łóżku swego wybawcy, a gdy

młody silny organizm przezwyciężył chorobę, ujrzał najpierw przyćmiony krąg lampy, a później zatroskaną starą twarz. Zrobiło mu się słodko na sercu, oczy zaćmiły się łzami, a mózg szukał czegoś na swoje usprawiedliwienie. Ale nic nie znalazł i chłopak postanowił się poprawić. Postanowienia dotrwały do wiosny. Wtedy znalazł się kusiciel, Mojeścik, dawny towarzysz psot Karlika... Wszystko zło, które uczynił Karlik, wypływało z nieświadomości dobrego i złego. Sposób odwdzięczenia się drużynowemu także źle pojął, gdyż popełnił kradzież. Dopiero w otoczeniu wartościowej młodzieży harcerskiej prędko rozszerzył się krąg myśli Karlika. Po ciężkim wstrząsie duchowym rozpoczął się nowy okres życia. Kubienka, Karlik, Bosek i Kryśka zamieszkali razem. Stary górnik rozmyślał o swoim zwycięstwie nad pychą, dumą i złymi skłonnościami chłopca. Tak szlachetna dobroć zwyciężyła złe zwyczaje, odrodziła człowieka".

4. „Słońce przeszło już kawał nieba. Stary Kubienka oparł się o wagonik i patrzył na to wszystko, co się działo w powietrzu. Potem spojrzał na zegarek, była godzina druga. Jeszcze cztery godziny — pomyślał i rozejrzał się, gdzieby wygodnie usiąść. Obok toru leżał duży kamień; nie namyślając się długo, usiadł. Gdy tak siedział, przypomniał sobie, że ma w kieszeni chleb. Niewiele myśląc, wziął się do jedzenia.
I gdy jadł i podziwiał, że Pan Bóg dał taki smaczny chleb, posłyszał nagle za sobą krzyk: Bić go!... Bić go!... Kamieniami!... A jeszcze!... Bić go! — Kubienka zerwał się, spojrzał w kierunku, skąd posłyszał owe głosy i dostrzegł gromadę chłopaków, goniących za kulawym psem. Gdy Kubienka to zobaczył, odpiął od spodni pasek i puścił się za chłopcami. Wtedy wszyscy na widok Kubienki poczęli uciekać. Tylko jeden wcale nie uciekał, czekał, aż Kubienka podejdzie bliżej — wtedy złapał kamień i rzucił nim w Kubienkę, lecz ten się uchylił i kamień przeleciał nad nim. Gdy Kubienka dowiedział się, że to Karlik Piechaczek, wszystko już wiedział: że niedawno ojciec jego został zabity w kopalni, a matka chora i nie ma go komu dopilnować. Razu pewnego dowiedział się Kubienka o śmierci Piechaczkowej matki i zaraz wybrał się z Krysią pomodlić się za duszę zmarłej. Gdy byli przed domem, kazano Boskowi zostać w sieni, a Kubienka z Kryśką weszli do izby. W chacie nie było nikogo. Gdy się pomodlili, Kryśka wetknęła nieboszczce w skostniałe palce stary klucz, który kiedyś znalazła na polu i myślała, że to klucz z nieba. Gdy już chcieli wyjść, Kryśka zauważyła za łóżkiem Karlika. Gdy podeszli, spytali go, co on tu robi, ten ofuknął się i powiedział: „A cóż to was obchodzi?!" i niewiele myśląc pobiegł na podwórze. Wtedy Kubienka przypomniał sobie, że zostawił Boska w sieni i, gdy wyszedł z izby, zobaczył Boska goniącego Karlika. Wtedy Kubienka zaczął wołać, lecz pies z niechęcią zawrócił, widocznie sobie wszystko przypomniał. Już mieli odchodzić, gdy zza płotu wyleciała kłoda drzewa i trafiła w nogę Boska tak mocno, że aż kość pękła. Gdy Kubienka obejrzał się, zobaczył śmiejącego się Karlika, powtarzającego: „Za moje! Za moje!" itd.

Przytaczam fragmenty — mam wrażenie — czterech typów wypracowań na ten sam temat i — mam również wrażenie — cztery mniej lub więcej dobre odpowiedzi. W każdej jednak z nich przeważają inne elementy formy, wyróżniają się inne wartości formalne: jedna stanowi czysto rzeczowe i rozumowe ujęcie treści utworu i daje barwny opis postaci, zakończony uzasadnieniem wartości, „godności" poznania książki; druga opowiada w formie nawet bardzo naiwnej, przechodzącej miejscami w postać gawę-

dziarską, ale przepojonej żywością i życiowością zdarzeń — wypadki, które działają na wyobraźnię dziecka; trzecia przepojona szlachetnością uczuć ludzkich, snuje refleksje pełne miłości i pragnienia oddziaływania swoimi ogólnoludzkimi spostrzeżeniami na czytelnika; czwarta wreszcie odpowiedź tworzy na tle poznanej powieści nowe, w każdym razie nowoskomponowane sceny i w nich rozmieszcza, naświetla, przenika postaci utworu, ich czyny i psychikę.

Czy możemy, czy wolno nam odrzucić jedną z tych odpowiedzi, jako że nie stanowią treści, czy nie dają sprawozdania? —

Zwłaszcza że styliści i dydaktycy sami jeszcze nie są zgodni w tym, co stanowi sprawozdanie. Według np. Dańcewiczowej „sprawozdanie lub streszczenie może być ujęte rzeczowo lub rozumowo..." (J. Dańcewiczowa, *Jak realizować nowy program języka polskiego*, cz. II, str. 64), ale Marian Placzek stwierdza kategorycznie: „Sprawozdanie z przeżyć musi być zabarwione uczuciowo" (*Ćwiczenia redakcyjne*, Gimnazjum 1934/5, nr 3, str. 85). A czy sprawozdanie z książki, zwłaszcza jeśli ma wywołać reakcję, reakcję choćby w chęci przeczytania utworu, czy może być sprawozdaniem nie z przeżyć? Zaryzykowałem nawet powiedzenie, że w ogóle nie wyobrażam sobie dobrego sprawozdania z czegoś, co nie jest przeżyciem. Przeżyciem duchowym, uczuciowym czy umysłowym.

Pozostaje więc jeszcze otwarte pytanie: Na czym polega moja rola i praca dydaktyczna w klasie? — Na tym mianowicie, że nie odsądzam od czci żadnej z tych wypowiedzi, tylko postępuję mniej więcej tak: odczytuję właśnie najbardziej charakterystyczne wypracowania, te, które swoimi różnicami ujęcia czy podejścia wywołają dyskusję i wydobędą na wierzch podstawowe wartości omawianego tematu.

Następnie zapytuję, które wypracowanie najbardziej się młodzieży podoba lub nie podoba i co powoduje to upodobanie. Odpowiedzi na te pytania często wysuwają zalety lub wady, ich przyczyny i sposób ich zastosowania lub usuwania w wypracowaniach następnych. A przede wszystkim w wyniku tej dyskusji uświadamiamy sobie wzajemnie podstawowe walory poszczególnych opracowań i sposobów czy — jak kto woli — form ujęcia. Młodzież bardzo łatwo, zwłaszcza po krótkiej wprawie podchwytuje: że jeden kolega powtarza w skrócie myśli autora czy notuje suche spostrzeżenia; że druga koleżanka wypowiada własne myśli, że poucza i wyjaśnia, że snuje nowe obrazy, że pisze nową powieść. Wtedy na podstawie tej dyskusji, na podstawie empirycznych — powiedziałbym — badań nad istotną, formalno-stylistyczną wartością wypracowań, nad poetyką właściwie wypowiedzi młodzież uświadamia sobie, która z nich jest najtrafniejsza, najwłaściwsza i najskuteczniejsza. Celowo zresztą pytam o to uczniów, pytam już nie o upodobanie, ale o wartość tej czy innej formy i ujęcia wypracowania.

W następnym też ćwiczeniu na odpowiednio dobrany i odpowiednio do wyników pracy sformułowany temat staram się wydobyć w wypowiedziach uczniowskich nasze wspólne zdobycze i uczynić je własnością duchową młodzieży.

Nie znaczy to w takim razie, że nie uczę młodzieży pisywania sprawozdań, opowiadań czy streszczeń. Znaczy to tylko, że nie uczę tych form teoretycznie, apodyktycznie ani dedukcyjnie. Nie narzucam tych form w jednej jedynej postaci żadnemu uczniowi. Uznaję, że jeden uczeń wypowiada w swoim sprawozdaniu — zgodnie z własną psychiką — swoje spostrzeżenia; drugi ujmuje swoje refleksje; trzeci wydobywa i wysuwa na czoło swoje uczucia obudzone tematem; czwarty wreszcie snuje obrazy i na ich kanwie maluje doznania. Uznaję nawet, że jeden i ten sam uczeń ujmuje swoją pracę sprawozdawczą raz w tym, raz w tamtym zabarwieniu i kształcie. Bo zakładam w każdym wypadku, że uczeń zdaje sprawę tylko i wyłącznie z tego, co przeżył: co odczuł i co przemyślał.

Drugą funkcją i to podstawową naszej pracy w klasie jest kształcenie ekspresji mówienia i pisania pod względem słownikowym, językowym, kompozycyjnym, redakcyjnym i stylistycznym. Bogacimy więc język ucznia przez mnożenie zasobu wyrazów i zwrotów, doskonalimy pamięć słowną przez ćwiczenia w łatwym wysławianiu się, uprawiamy ćwiczenia synonimiczne dla operowania doborem wyrazów i zwrotów, czyli wyrabiamy poczucie piękna mowy. Przede wszystkim zaś oczywiście przestrzegamy poprawności językowej przez ustawiczną wprawę w mowie ustnej i piśmiennej. Podnosimy kulturę wypowiadania się we wszelkich zakresach przez systematyczną pracę nad formą wypowiedzi uczniów w związku z wzbogacaniem się ich życia duchowego.

Droga pracy jest nie zawsze jednakowa. W wypracowaniach opartych na obserwacji i przeżyciach najpierw zbieramy materiał treściowy i słowny, układamy plany i notujemy pomysły; w wypracowaniach opartych na lekturze badamy redakcję i styl.

Jednej zasady przestrzegamy skrupulatnie: Uczeń musi mówić swoim własnym językiem, a osiągamy to rozwijając w nim sposób wypowiadania się potrzebny mu w życiu, słowem kształcąc język użytkowy: poprawny, dokładny, jasny, celowy i żywy.

Hołdujemy zasadzie: „Żeromskiego to jest takie dla artystów, a nasze — to takie artystyczne dla chłopców".

Helena Kluzekówna.

Współpraca latynisty z polonistą w zakresie nauki o języku.

Zadaniem moim jest omówienie współpracy nauczyciela języka łacińskiego z nauczycielem języka polskiego na terenie czteroklasowego gimnazjum

nowego typu. Nie chcę tu poruszać zagadnienia korelacji w zakresie materiału dotyczącego przejawów życia i kultury antycznej, a dostarczanego przez lekturę czytanek zarówno łacińskich jak i polskich, zwłaszcza w kl. I. Moim celem jest rozpatrzenie zagadnienia współpracy między nauczycielami obu przedmiotów w zakresie nauki o języku.

Nauczanie gramatyki języka łacińskiego inne nieco stawia sobie zadanie niż nauczanie gramatyki języka polskiego. Nauczyciel łaciny, doprowadzając ucznia do opanowania zasadniczych form językowych w zakresie morfologii i składni klasycznej łaciny, ma na celu, jak mówi program, zapewnienie uczniowi w ten sposób rozumienia tekstów łacińskich. Nauczanie gramatyki ma więc w zakresie języka łacińskiego bezpośredni cel praktyczny: stosowanie zdobytych wiadomości przy tłumaczeniu tekstu. Gramatyka łacińska nie jest więc traktowana samodzielnie jako umiejętność mająca cel sama w sobie; znajomość norm językowych poprzez stopniowe ich automatyzowanie ma doprowadzić ucznia do znajomości języka. Polonista szersze zakreśla sobie horyzonty. Wprawdzie i on ma na oku cele praktyczne, rozumiejąc, że opanowanie norm językowych przyczynia się do lepszego pojmowania współczesnego języka polskiego i poprawnego nim władania, ale ambicją polonisty jest przede wszystkim wzbudzić w uczniach zainteresowanie dla zjawisk językowych, dać im zrozumienie ich istoty, a więc stosunku, jaki zachodzi pomiędzy treścią psychiczną a szatą językową. Zadaniem polonisty jest ponadto nie tylko przyswoić uczniowi pewne wiadomości, ale na materiale językowo-gramatycznym wykształcić jego myślenie, jego zdolność rozumowania. Wprawdzie i nauczanie gramatyki łacińskiej tę zdolność kształci (choć zaryzykowałabym powiedzenie, że czynnik pamięciowy odgrywa tu niemałą rolę), wprawdzie i ono przez uwydatnianie zasadniczych różnic wysłowienia łacińskiego i polskiego dostarcza podstaw do ujmowania języka jako produktu swoistej psychiki narodowej, ale zrozumienie istoty zjawisk językowych, tej ciągłej współzależności, jaka zachodzi pomiędzy zmianami w treści psychicznej a językiem, zmianami, które gwarantują rozwój języka, zrozumienie tego wszystkiego może dać tylko język żywy, w którym zmiany te ciągle zachodzą, może dać przede wszystkim język ojczysty, którym uczeń włada, na którym może czynić samodzielne obserwacje, którego wreszcie sam jest w maleńkim stopniu na swym „podwórku" współtwórcą.

Mimo tej różnicy stanowisk, wynikłej z odrębności obu języków (język martwy — język żywy) konieczność współpracy nauczyciela języka łacińskiego i polonisty w zakresie nauczania gramatyki nie ulega dyskusji. Kategorie gramatyczne poznane w związku z nauką języka polskiego mają być podstawą nauczania gramatyki łacińskiej.

Jest to zupełnie słuszne. Na materiale języka ojczystego uczeń wiele prędzej i łatwiej dochodzi do rozumienia elementarnych zjawisk języko-

wych, niżby to miało miejsce na materiale obcego języka. Trudno sobie wyobrazić pracę latynisty np. w kl. I, nie poprzedzoną utrwaleniem przez polonistę w uczniach pewnych encyklopedycznych wiadomości z zakresu fleksji, składni i słowotwórstwa. Jak bowiem wprowadzić ucznia w tłumaczenie zdania łacińskiego, gdy dla niego podmiot i orzeczenie to pojęcia dość obce; jak wymagać od niego zrozumienia form deklinacyjnych rzeczownika łacińskiego, gdy on nie potrafi odmienić porządnie rzeczownika w języku polskim. Dlatego też każdorazowe przejście filologa klasycznego do przerabiania z uczniami nowej kategorii gramatycznej powinno być poprzedzone, oczywiście niekoniecznie bezpośrednio, omówieniem tej kategorii przez polonistę na materiale języka polskiego. Niestety jednak tak nie jest i do pewnego stopnia tak być nie może. Rozkład bowiem materiału w zakresie języka łacińskiego nie pokrywa się zupełnie z rozkładem materiału gramatyki polskiej. Przez cały niemal kurs gimnazjalny latynista wyprzedza tutaj polonistę. — Już w klasie I, podczas gdy polonista zgodnie z programem wprowadza ucznia w podstawowe pojęcia z zakresu fonetyki, słowotwórstwa, składni (rozróżnianie połączeń zdaniowych bez wchodzenia w części i rodzaje zdań pobocznych), gdy zaznajamia ucznia z jedynym szeregiem fleksyjnym (odmiana rzeczownika), filolog klasyczny uwzględnia w zakresie deklinacji poza odmianą rzeczownika odmianę zaimków, liczebników, stopniowanie regularne przymiotników i przysłówków, z zakresu nauki o czasowniku — podział na koniugacje, odmianę słowa osobowego w trybie oznajmiającym (czas teraźniejszy, przeszły niedokonany, przyszły strony czynnej) w trybie rozkazującym, imiesłów teraźniejszy i bezokolicznik, w zakresie składni analiza zdania prostego: podmiot, orzeczenie, dopełnienie, przydawka itd.

Jak więc widać, program nauczania gramatyki łacińskiej w tej klasie pokrywa się z programem języka polskiego tylko w jednym punkcie — mianowicie w deklinacji rzeczownika. Poza tym nauczyciel łaciny uwzględnia o wiele więcej kategorii gramatycznych, zaznajamiając z odmianą przymiotnika, zaimka, liczebnika, zapoczątkowując koniugację, analizując zdanie pojedyncze.

To samo zjawisko powtarza się w klasie II, gdzie polonista poza kontynuowaniem nauki o głosce, poza omawianiem w związku z lekturą życia wyrazów i zapożyczeń przerabia z zakresu fleksji odmianę przymiotnika, zaimka, liczebnika, z zakresu składni — części zdania prostego.

I tu jednak łacinnik go wyprzedza, wyczerpując już niemal zupełnie materiał językowy w zakresie koniugacji, przechodząc do analizy zdania złożonego (rodzaje zdań podrzędnych w związku z użyciem coniunctivu).

Sprawa układa się wreszcie nieco lepiej w klasie III, gdzie polonista wykańcza swój systematyczny kurs z zakresu podstawowych wiadomości o języku, omawiając zasadę akcentowania, rytm, zabarwienie uczuciowe

wyrazów, odmianę czasownika, rodzaje zdań złożonych; latynista przerabia nieregularności w deklinacji imion i stopniowaniu przymiotników, *verba anomala, defectiva, semideponentia i deponentia;* formy czasownikowe nie spotykane w języku polskim, jak: *supinum, participium* i *infinitivus futuri* itd. oraz rodzaje zdań pominięte w kursie lat poprzednich. Poza składnią nie omawia on zatem żadnych nowych kategorii gramatycznych, które by miały swe odpowiedniki w języku polskim, a tym samym wymagały uprzedniej pracy polonisty. W klasie IV wreszcie lekcje języka poza zaznajamianiem z gwarami w kursie gramatyki polskiej i podstawowymi zasadami metryki w kursie gramatyki łacińskiej są zarówno w zakresie jednego jak drugiego przedmiotu poświęcone powtórzeniu i uzupełnieniu wiadomości z lat poprzednich. Że to powtórzenie w zakresie języka polskiego odbywa się na zupełnie innych niż dotychczas podstawach, bo ujmuje zjawiska językowe nie według kategorii gramatyki systematycznej, lecz ich wartości znaczeniowo-funkcjonalnej, to już tutaj do rzeczy nie należy.

Z tego ogólnego przeglądu rozkładu materiału w obu przedmiotach wynika, że przez dwie pierwsze klasy gimnazjum język łaciński wyprzedza w zakresie gramatyki język polski. Nie polonista zatem toruje tu drogę latyniście, ale latynista poloniście. Konieczność stworzenia z nauki języka polskiego podstawy nauczania języka łacińskiego zdaje się prawie niemożliwa w realizacji. Zanim uczeń na lekcjach języka polskiego w klasie III zaznajomi się z odmianą czasownika, z jego głównymi formami, już na lekcjach języka łacińskiego w klasie I i II zawiera z koniugacją bliższą znajomość; zanim w klasie III przystąpi do analizy zdania złożonego z punktu widzenia polskiego systemu gramatycznego, już w klasie II zaznajamia się z rodzajami zdań zgodnie z poczuciem językowym Rzymian.

Taki stan rzeczy nie jest pomyślny ani dla filologa klasycznego, ani dla polonisty; nie sprzyja on pracy filologa, bo zmusza go niejednokrotnie do wprowadzenia młodzieży w rozróżnianie podstawowych kategorii gramatycznych języka polskiego, bez których nauka języka obcego jest niemożliwa. Nieraz przychodzi latyniście w związku z przerabianiem deklinacji łacińskiej uczyć poprawnej odmiany rzeczownika w języku polskim, bo młodzież wykazuje pod tym względem braki, a polonista, trzymając się wiernie porządku ustalonego w podręczniku, pierwsze półrocze poświęcił głosowni, a w drugim dopiero zaczyna fleksję. Ileż razy musi nauczyciel łaciny udzielać uczniom podstawowych wiadomości z zakresu składni polskiej, gdyż wiadomości młodzieży wyniesione ze szkoły powszechnej okazują się nie wystarczające, a kurs gramatyki polskiej przewiduje omówienie tych zagadnień później niż kurs języka łacińskiego. Oczywiście, że taki stan rzeczy ogromnie utrudnia i opóźnia pracę latyniście. Nie jest on pomyślny i dla polonisty. Wprawdzie na pozór wydawałoby się, że ułatwia on pracę poloniście, który przychodzi jak gdyby do gotowego, gdyż młodzież

na lekcjach łaciny zaznajomiła się z głównymi kategoriami gramatycznymi i ich terminologią. Śmiem jednak twierdzić, że stan ten jest niekiedy w skutkach swych szkodliwy. Młodzież przyswoiwszy sobie system gramatyczny języka łacińskiego i jego terminologię stara się następnie stosować je do systemu języka polskiego; dobrze jeszcze, jeśli to dotyczy tych zjawisk językowych, gdzie między obu systemami zachodzą analogie, chociaż wówczas czynnik samodzielnej obserwacji zjawisk językowych ze strony ucznia i wyciąganie z nich wniosków ogranicza się do minimum. Uczeń zadowolony, że mógł pewnym przejawom polskiego systemu językowego przylepić łacińską etykietkę, uważa sprawę za załatwioną. Wówczas jednak mimo zbyt może uproszczonej metody pracy jego pogląd na dane zjawisko jest zgodny z prawdą. Gorzej jest, gdy sprawa dotyczy tych zjawisk, gdzie system gramatyczny języka polskiego odbiega od systemu języka łacińskiego. Wówczas polonista musi się dobrze nabiedzić, by przewalczyć w uczniu pewne nawyki myślowe do ujmowania zjawisk językowych w kategorie właściwe łacinie, ale obce językowi polskiemu. Ile pracy niejednokrotnie przy omawianiu koniugacji wymaga doprowadzenie ucznia do wniosku, że w języku polskim jeden czasownik nie może tworzyć form dokonanych i niedokonanych. Pod sugestią łaciny młodzież nie może pojąć, że forma n a p i s a ł e m nie jest formą perfektywną od czasownika pisać, ale formą czasu przeszłego od czasownika napisać, że to, czy dany czasownik tworzy formę *perfectum* czy *imperfectum* zależy od rodzaju czynności, jaką wyraża: dokonaną czy niedokonaną. Albo z zakresu składni: dla ucznia niejednokrotnie zdanie tego typu jak „zdarzyło się, że nie miałem lekcji" jest zdaniem skutkowym, a nie podmiotowym, bo mu się kojarzy z takim typem zdania jak np.: *Cecidit, ut esset luna plena*, które gramatyka łacińska określa jako zdanie skutkowe i któremu taką nadaje konstrukcję. I podobnych przykładów można by wiele mnożyć. Oczywiście, że wszystkie te wypadki nie miałyby miejsca, gdyby młodzież swą wiedzę o języku kształciła na materiale języka ojczystego, a dopiero później zaznajamiała się z systemami gramatycznymi języków obcych. (Dok. nast.)

Ewelina Wolk-Łaniewska.

Lekcja II cz. „Dziadów" w 7 kl. szkoły powszechnej.

Leży przede mną „Program nauki w publ. szk. powsz.". Opracowuję ramowy rozkład materiału w VII kl. „Czytanie .... z uwzględnieniem Kochanowskiego *(Pieśń świętojańska o Sobótce)* itd. Uświadamiam sobie, że nie będę miała możności wchłaniania z młodzieżą piękna szeregu arcydzieł literatury. Uczę od kilku miesięcy w szkole powszechnej. „Wgłębiam się" w program: „W związku z czytaniem ...... wiadomości o najwybitniejszych autorach, w związku z lekturą ich

utworów". W uwagach: „Mała liczba wymienionych autorów i ich dzieł powiększy się przez przypomnienie utworów poznanych w latach poprzednich". „W kl. VII winni się uczniowie zapoznać z ważniejszymi przejawami życia kulturalnego Polski. Materiał należy oprzeć na zdobytych wiadomościach z historii i geografii. Postacie wielkich pisarzy, artystów,... ujęte w formie życiorysów, należy łączyć z lekturą utworów".

Wychodzę z założenia, że podejście z młodzieżą do utworów literackich musi być, również jak i w gimnazjum, podejściem do dzieł sztuki.

Muszę oprzeć się przede wszystkim na bezpośrednim odczuciu młodzieży. Dzieło musi samo przemówić do dzieci. Po przerobieniu utworu etap „zapoznanie się z ważniejszymi przejawami życia kulturalnego Polski".

Czy kolejność przerabiania dzieł ująć systemem chronologicznym? Odrzucam tę myśl! „Robienie historii literatury" w szkole powszechnej jest sztuczne, szkodliwe i program tego nie żąda!

Przygotowując rozkład materiału, staram się oprzeć na zainteresowaniach młodzieży oraz na przejawach naszego życia kulturalnego, religijnego, państwowego, społecznego, gospodarczego w obecnych czasach. Wyznaczam z *Trenów* tren VI na drugą połowę października, *Dziady cz. II* (wyjątek) na początek listopada ściśle na 5. XI, *Śmierć pułkownika* na koniec listopada, *Pieśń świętojańską o Sobótce* na czerwiec itd. Odpowiednio dobieram czytanki.

W końcu października polecam dzieciom zebrać materiał: *Co wiem o Mickiewiczu?* Dzieci posiadają sporo wiadomości. W kl. V czytały *Pożar w Nowogródku* (przeżycia A. Mickiewicza związane z pożarem). Cała godzina upływa na samorzutnym wypowiadaniu się dzieci. Traktuję to jednocześnie jako ćwiczenie w mówieniu. Dwie następne lekcje przeznaczam na życiorys Mickiewicza. Mówię już więcej sama, poświęcam uwagę życiu młodzieży na uniwersytecie wileńskim. Czytamy wyjątki z Wypisów historycznych, z życiorysu A. Mickiewicza. Opieram się na zdobytych przez dzieci wiadomościach z historii i geografii. Dzieci dużo mówią, dorzucają wiadomości o Mickiewiczu, nie wypowiedziane na pierwszej lekcji. Życiorys Mickiewicza przerywamy na śmierci jego matki. Dzień 31 października — wakacje „Wszystkich Świętych". Dzieci na lekcjach zajęć praktycznych porządkowały zaniedbane groby. Jako ćwiczenie domowe zadaję *Cmentarz w dniu zadusznym.* W prowincjonalnych miasteczkach uroczystości wieczorne na cmentarzu są dla większości mieszkańców atrakcją.

Rzeczywiście prawie wszystkie dzieci były na cmentarzu. Dnia 4. XI. czytamy jedno zadanie. Następują uzupełnienia, dyskusja *Komu jest poświęcony ten dzień?* Jaki cel? O czyśćcu. Po dzwonku wołam „deklamatorów" i rozdaję role z *II części Dziadów* (wyjątek), aby przygotowali czytanie na następną lekcję.

Lekcję rozpoczynamy przeczytaniem *Dziadów.* „Podobają się". Co się podoba? Dzieci samorzutnie wypowiadają się o przeczytanym utworze. Same dochodzą do zrozumienia celu obrzędu.

Czytam wstęp A. Mickiewicza do „Dziadów".

Pod koniec lekcji rzucam pytanie „Czy można *Dziady* wystawić na scenie?" Otrzymuję chóralną, twierdzącą odpowiedź. Zadanie domowe na następną lekcję; „Jak wystawił(a)bym *Dziady?*

Następna lekcja jest poświęcona formie *Dziadów.*

Dziady jako wyraz przeżyć, obserwacyj Mickiewicza. Pytanie dzieci: „Te aniołki się nie ukazały? To fantazja? — ułatwia przejście, jasna rzecz, bardzo dostępnie, do dzieła jako utworu romantycznego na tle życia kulturalnego Polski.

Tak wyglądało przerobienie *Dziadów* w szkole powszechnej. Może się mylę, ale zainteresowanie się dzieci utworem, uwagi „To Mickiewicz tak opisał, a mi do głowy nie przyszło tak opisać (!!) cmentarza w dniu zadusznym!", chęć czytania utworu w całości (sporo przeczytało) mówią mi, że nie mylę się.

Zaznaczam, że Mickiewiczowi poświęcam wyjątkowo dużo lekcyj. 1. Postać Mickiewicza, 2. Przejawy życia kulturalnego, 3. Zainteresowanie się dzieci Mickiewiczem, jako urodzonym w Nowogródku (uczę w Nowogródku).

Do życiorysu Mickiewicza wracam przy przerabianiu *Śmierci pułkownika*, uwzględniam „zapoznanie się z przejawami życia politycznego narodu polskiego".

Sprawozdania i oceny.

1. Głosy prasy pedagogicznej o nauczaniu języka ojczystego.

„Zeitschrift für deutsche Bildung"
rocznik 1937.

Przyroda w nauce języka ojczystego w piątym roku nauczania.

Autorka tego artykułu, Margot Schumacher, zwraca uwagę na konieczność umożliwienia dzieciom, poza naukowym stosunkiem do przyrody przy nauce biologii, także i bezpośredniego zżycia się z przyrodą, wzbudzenia podziwu dla jej zjawisk i tajemnic. Dzieci bowiem inaczej patrzą na przyrodę niż dorośli. Można to łatwo osiągnąć przy nauce języka ojczystego. Ponieważ dzieci same czują popęd do wypowiadania swych spostrzeżeń, niechże więc przedmiotem i tematem ich wypowiedzi będzie przyroda, a nauczyciel niech współpracuje z klasą.

Uczyniła tak autorka ze swoją „Sextą" (nasza dawna I gimn.) złożoną z 27 chłopców i 3 dziewczynek. Zaczęto od czytanki o sarence, która stała się od razu ulubienicą klasy. Młodzież przejmowała się jej losami, radowała jej figlami, rysowała plan terenu, na którym ona się obracała, badała, czy to wszystko jest prawdą, czuła wspólność między sarenką a sobą, jednym słowem przeżywała żywo czytankę. Utwór czytało się potem z rozdaniem ról, z gestykulacją, a na koniec odbył się konkurs na najlepsze opowiadanie dziejów sarenki i okazało się, że żadne nie miało charakteru suchego, naukowego.

Potem opowiadano swobodnie o swych zwierzętach domowych, podawano ścisłe fakty z obserwacji, pozyskano klasę dla idei opieki nad zwierzętami. Zbierano również na wyścigi przysłowia o zwierzętach.

Następnie czytano opowieśc io dzikich zwierzętach, o walkach, prainstynktach, młodzież zaś słuchała z zapartym tchem, a później ilustrowała opowiadania rysunkami.

Trudniejsze było już obserwowanie chmur przed burzą, świateł w ciemności, pór roku, spustoszenia okolicy wskutek powodzi, uprzytomnienie sobie ścisłego związku człowieka z przyrodą, do czego dopomogła lektura. Wszystko to pogłębiło przeżycia klasy, nauczyło odpowiedniego doboru wyrażeń. Pogłębienie stosunku do przyrody spotęgowało przywiązanie do ojczyzny. Uwzględniono wreszcie pola, las, ogród jako miejsca pracy i odpoczynku.

W ten sposób dzieci przeżywały przyrodę wyszedłszy już ze świata bajki, a ujmując pewną całość życia.

K s z t a ł c e n i e w o p o w i a d a n i u.

Bernard Schulz, autor artykułu, wychodzi z założenia, że zbyt mało uwagi poświęca się temu, jak dziecko opowiada. Dzieci mają skłonność raczej do wyliczania szczegółów, a nie opowiadania. Każdy człon ich wypowiedzenia jest krótki, a wszystkie one łączą się niejako w długi łańcuch złożony z wielu ogniw. W wypowiedziach dzieci brak przymiotników, porównań, stopniowania, mało w nich zdań podrzędnych, chyba zdania okolicznikowe miejsca i czasu. Dziecko przynosi ze sobą pewną pierwotną formę opowiadania, wewnątrz której dopiero można będzie osiągnąć pewne rezultaty. Prymitywizm opowiadania dziecka ma w sobie coś, co przypomina opowiadanie bajek, styl Pisma świętego itp. Dziecko, lud i najwcześniejsze epoki kultury opowiadają w sposób jednakowo prymitywny.

Aby celowo kształcić opowiadanie, trzeba pamiętać, że:

1. Kształcenie sposobu opowiadania pozostaje w związku z dojrzewaniem życiowym. Im dziecko ma bogatsze przeżycia, im dokładniej obserwuje, głębiej myśli, wyraźniej czuje, tym lepiej opowiada. Aby więc osiągnąć lepsze wyniki w opowiadaniu, kształćmy obserwację, myślenie i odczuwanie dziecka.

2. Opowiadania uczy się przez ćwiczenie i konwersację. Dlatego trzeba największy nacisk kłaść na mówienie, a nie na pisanie i czytanie. Nauczyciel powinien przysłuchiwać się opowiadaniom dzieci, by sam umiał im opowiadać.

3. Opowiadać należy, to, co skłania do opowiadania, a zatem nie same czytanki, zdarzenia historyczne, opowieści biblijne, ale przede wszystkim przeżycia własne, a więc to, co dziecko żywo porusza.

4. Ostrożnie posługiwać się reprodukcją, która nie budzi zainteresowania. Po odczytaniu pięknego wiersza lub wysłuchaniu opowiadania nauczyciela młodzież woli czasem milczeć niż mówić.

5. Pamiętać, że nie opowiada się nauczycielowi, który i tak wszystko lepiej wie, ale klasie. Najlepiej kazać opowiadać rzeczy nowe, nikomu nieznane, wtedy dziecko będzie opowiadało naprawdę z ochotą.

6. Nauczyciel i lepsi uczniowie będą służyć jako przykłady dobrego opowiadania. Mówiącemu nie trzeba przerywać, raczej zrezygnować z jego opowiadania, niż wciąż go poprawiać i zasypywać dodatkowymi pytaniami. Dobrze jest zwracać uwagę na słownictwo, zwłaszcza w zakresie obserwacji, a ważniejsze rzeczy z zakresu poprawności mówienia uwzględniać w osobnych ćwiczeniach poprawczych.

N a u k a o j ę z y k u n a s t o p n i u w y ż s z y m.

Autor artykułu, Friedrich Probst, stwierdza, że nauka o języku ma dwa kierunki: stylistyczny i językowy, które muszą się przeplatać i uzupełniać. Stylistyczny (nasze ćwiczenia w mówieniu i pisaniu) opiera się więcej na przeżyciu, językowy na poznaniu. Jakże ma wyglądać nauka o języku na stopniu wyższym? Oto kilka przykładów przeplatania się obu kierunków.

1. Klasie przeczyta się kilkuzdaniowe streszczenie noweli Kleista i każe się jej napisać nowelę na temat. Porównuje się potem próby nowel uczniowskich z oryginałem Kleista i bada zalety stylu oryginału. Można to zrobić inaczej, prościej, wskazując uczniom na paru przykładach z Kleista przejrzystość budowy jego zdań lub zestawić te zdania z innymi zdaniami o zawiłej konstrukcji.

2. Aby zbadać rolę imiesłowu w języku ojczystym ma uczeń zebrać z dowolnych tekstów w określonym czasie materiał, ugrupować go i wyciągnąć wnioski. Można dać też tekst, w którym imiesłowy odgrywają różnorodną rolę.

3. Uczniowie przerabiają dane podanie czy legendę na nowelę i badają, jakich zmian trzeba było dokonać.

4. Zestawia się łaciński tekst Liwiusza *Annales* I, 1 z przekładami z r. 1535, 1781 i 1923, obserwując walkę o każde słowo, wytężanie sił przez tłumacza, by jasno a zwięźle oddać myśl łacińską. (Dok. nast.)

J. Kijas.

2. Recenzje.

Zaremba Józef i Ostrowski Jerzy: *U nas w Polsce*. Czytanka dla klasy V szkół powszechnych II i III stopnia. Lwów. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. 1937.

Książka dzieli się na pięć części. Każdą część otwiera jakiś wyjątek z pism Marszałka Piłsudskiego. Nowość ta zasługuje na uwagę. Dziecko poznaje w ten sposób Piłsudskiego jako pisarza, poznaje, jak kochał matkę, jak nawoływał do pracy i obrony Ojczyzny. Myśli tych nauczyciel nie powinien przeoczyć, ale przeczytawszy i omówiwszy je ma obudzić zainteresowanie do twórczości pisarskiej Piłsudskiego, w której dziecko później — już po opuszczeniu szkoły — winno szukać wskazań wychowawczych. Pod koniec podręcznika autorzy wracają do tych wyjątków i każą je dzieciom ująć w syntetyczną całość.

Dobór autorów czytanek jest dobry. Są to przeważnie pisarze współcześni, częściowo też z okresu pozytywizmu (Orzeszkowa, Sienkiewicz); z poezji romantycznej książka zawiera fragment z *Świtezi* Mickiewicza i *Kolumnę Zygmunta* Słowackiego. Urywki mają walory wychowawcze, pozwalają też aktualizować ćwiczenia w mówieniu. Brak czytanek omawiających życie Polaków w krajach ościennych. Pod każdą czytanką umieścili autorzy pytania związane z treścią oraz podali polecenia prac piśmiennych.

Podręcznik zdobią fotografie. Stosunkowo mało jest reprodukcji dzieł malarskich. *L. Bandura.*

Grotowska Helena i Klingerowa Zofia: *Nasza Ojczyzna*. Czytanka polska dla piątej klasy szkół powszechnych. Lwów. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. 1937.

Czytanka daje urywki z pism najpoczytniejszych pisarzy dla dzieci, które przenika jedna myśl przewodnia: ,,Stolica nasza... szyby sczerniałe, sklepy, dźwigi, czarne fabryk dymy... i cicha wieś nasza... i przeszłość nasza... i my sami... i serca nasze... to Ojczyzna". Stanowi ona zarazem motto książki. Czytanki z cyklu ,,Nasi sąsiedzi" wiążą się również z tą ideą przewodnią i zawierają przeważnie tematy polskie.

Większość czytanek poświęcono wsi, dzięki czemu książka szczególnie nadaje się do szkół wiejskich. Dość dużo czytanek autorki poświęciły tematom historycznym, przy czym specjalnie uwzględniły momenty z dziejów kultury. Moment bohaterski szczególnie dochodzi do głosu w dziejach najnowszych, a wagę jego podkreśla zawarte w książce pismo Józefa Piłsudskiego do harcerzy.

Na str. 35 do urywku pt. *Sklep w rynku* wkradł się błąd rzeczowy. Mowa tam o pałacu Raczyńskich na Starym Rynku w Poznaniu. Winno być — pałac Działyńskich.

Książkę zdobią fotografie z różnych stron Polski oraz reprodukcje obrazów malarzy polskich (Chełmoński, Wyczółkowski, Matejko, Jarocki i i.). Ilustracje są na ogół dobre.

Do podręcznika dodany został ilustrowany słowniczek, zawierający objaśnienia trudniejszych wyrazów i zwrotów. *L. Bandura.*

Zaremba Józef i Morcinek Gustaw: *Czytanka VI dla szkół powszechnych II stopnia.* Kurs B. Lwów. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. 1937.

Czytanki wyczerpują tematy wysunięte przez Program, nadają się do oparcia o środowisko i aktualne przeżycia dzieci. Silnie zaznacza się w nich udział Polaków w rozwoju cywilizacji świata, bohaterstwo wielkich ludzi w wydarciu przyrodzie jej tajemnic. Niektóre urywki (A. B. Dobrowolski, Orkan, Suchodolski) mogą zachęcić do lektury książek popularno-naukowych. Kilka urywków z pism Piłsudskiego zwróci uwagę na wychowawcze znaczenie postaci Pierwszego Marszałka Polski.

W podręczniku odczuwa się brak utworów pisanych gwarą. Zawiera on wprawdzie przemówienie Cierniaka i urywek z *Chłopów* Reymonta, jednak pożądane byłyby opowiadania gwarowe, zaczerpnięte ze skarbca literatury ludowej. Przy przerabianiu tych utworów chodziłoby nie tylko o „przystępne rozróżnianie mowy wykształconej i gwar ludowych", ale i o poznanie literatury ludowej jako jednej z dziedzin sztuki ludowej. Podręcznik ułatwiłby też nauczycielowi realizację Programu, gdyby zawierał kilka urywków z *Placówki* Prusa.

Książkę zdobią fotografie. Stosunkowo mało materiału ilustracyjnego poświęcono zabytkom sztuki ludowej. Ilustracji tych nie można uważać za wystarczające do omówienia tego tematu. Ponieważ przy omawianiu folkloru wielkie znaczenie posiada kolorystyka, pożądane byłyby tablice barwne.

Pod każdym urywkiem umieścili autorzy pewne polecenia związane z treścią utworu. Polecenia te mogą oddać pewną usługę w nauce cichej.

L. Bandura.

Irena Józefowicz i Kazimierz Wróblewski: *Wypisy polskie na klasę I gimnazjum kupieckiego.* Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych we Lwowie, 1937.

Ukazanie się tego podręcznika realizuje jeden z etapów rozbudowy szkolnictwa zawodowego w Polsce. Nie cieszyło się ono do lat ostatnich szczególną troskliwością władz szkolnych. Tyle było zrazu do zrobienia po odzyskaniu niepodległości na terenie szkolnictwa ogólnokształcącego, że słabo przed wojną rozwinięte szkolnictwo zawodowe musiało czekać. Trzeba było dopiero przebudowy gospodarczej Państwa, by zagadnienie tego typu szkolnictwa mogło znaleźć się na stole obrad. Dziś mamy już za sobą stan prawie zupełnie bezprogramowy i bezpodręcznikowy, kiedy polonista czytał dorywczo *Antygonę*, *Sielanki* Karpińskiego, *Jana Bieleckiego*, kiedy bardzo skromne podręczniki nie zaspokajały potrzeb jednego roku nauczania, a cóż dopiero lat kilku, kiedy wreszcie uzurpowano dla szkół zawodowych tomy Balickiego i Maykowskiego, na szczęście tak zasobne w materiał, że można było z nich wykroić niejedno dla szkół zawodowych. Obecnie położenie polonistyki w tym dziale szkolnictwa jest bez porównania lepsze. Istnieją gimnazja zawodowe, których kontynuacją mają być licea, ogłoszono dokładne programy, przewidujące znaczne rozszerzenie i pogłębienie materiału polonistycznego zarówno w części kulturalno-literackiej jak i językowej. Sprecyzowane zaś żądania programu umożliwiły wydanie podręczników, starających się troskliwie o jego realizację.

Wypisy pp. Józefowicz i Wróblewskiego składają się z 4 części. Zasadniczo czerpią wydawcy z dzieł większych, dobierając odpowiednie fragmenty. Trzeba przyznać, że metoda ta dała wyniki na ogół zupełnie zadowalające. W niektórych tylko wypadkach wyjęcie fragmentu z organizmu całości wymagało pewnych dodat-

kowych wyjaśnień, o których wydawcy nie zawsze pamiętali. Skromne zaś ilościowo ustępy przedrukowane z rękopisu, choć wyszły spod piór dobrych i znanych skądinąd, również nie zawsze czyta się bez zastrzeżeń. Będzie zresztą jeszcze o tym mowa.

Dwie pierwsze części wiążą się z kulturą klasyczną i stosownie do życzeń programu wprowadzają takie postacie i fakty, które by mówiły o bohaterskości, dzielności duchowej, tężyźnie fizycznej i cnotach obywatelskich. Jest więc wiersz Tetmajera o Heraklesie, wyjątek z *Iliady* (pojedynek Achillesa z Hektorem), opowiadanie Lewickiego o ateńskim gimnazjonie, wyjątki Plutarcha o Katonie Starszym i inne.

W części greckiej tematy związane z gloryfikacją tężyzny fizycznej wyraźnie górują. Wprowadzony dla przeciwwagi Sokrates jako „rzeźbiarz dusz" jest zbyt ogólnikowo naszkicowany, by młodzież w klasie I mogła zrozumieć, na czym polega moralna wartość wpływu Sokratesa na otoczenie. Dotkliwie zaś odczuwa się brak jednego choćby fragmentu tragedii greckiej. Dzielność duchowa Prometeusza albo Antygony na pewno odpowiadałaby intencjom programu pogłębiając równocześnie wiadomości o jednym z najistotniejszych elementów kultury greckiej.

Część druga, poświęcona Rzymowi, pragnie objąć okres od powstania Wiecznego Miasta do świtu chrześcijaństwa. Wśród 7 ustępów tego cyklu 3 są wyjęte z *Quo vadis?* i *Legionów* Sienkiewicza. Ostatni z nich odznacza się znaczną siłą ekspresji i nastrojowości i łączy odpowiednio dzieje starożytne z czasami nowymi. Naczelne jednak miejsce w tym cyklu zajmuje bezsprzecznie piękna *Legenda o dobrym królu* (Numie Pompiliuszu) Orzeszkowej. Tylko że ustęp ten nasuwa w interpretacji to samo zagadnienie, z jakim tak często spotykamy się przy lekturze wypisów *Mówią wieki:* gdzie tu się kończy autentyzm albo prawdopodobieństwo historyczne, a gdzie zaczyna indywidualność autora? W tym konkretnym zaś przypadku: czy wolno etyką Numy ilustrować poziom duchowy starożytnego Rzymu, czy też należy tę etykę uważać za składnik osobowości pisarskiej Orzeszkowej. Ta druga ewentualność nakazywałaby przesunąć *Legendę* do jednego z tomów dalszych (dla kl. III), gdzie znajdzie swój wyraz humanitaryzm autorki. Ważnym niedociągnięciem tego cyklu jest pominięcie kultury czasów Augusta. Wpłynęła na to zapewne szczupłość miejsca, chociaż przez zredukowanie obu fragmentów *Quo vadis?*, zajmujących 18 stron druku, można by i temu brakowi zaradzić.

Część druga książki przenosi nas do Polski średniowiecznej i renesansowej. Życzeniom programu czynią zadość obrazy z życia pierwotnych Słowian, wyjęte — oczywiście! — z *Godów życia* i *Starej baśni*, a o rycerstwie średniowiecznym, jego religijności i zadzierżystości opowiadają Zofia Kossak i Sienkiewicz. Praca i męczeńska ofiarność duchowieństwa są tematem ustępów Gruszeckiej, Z. Kossak, Iwaszkiewicza i Dębickiego. Najmniej miejsca znalazło się dla mieszczaństwa, o którym w podręczniku dla gimnazjum kupieckiego przede wszystkim może należało pisać. *Obraz średniowiecznego miasta* Ptaśnika luki tej nie wypełnia. Natomiast na 17 stronicach przedrukowano sienkiewiczowski opis bitwy pod Grunwaldem, w tych rozmiarach w każdym razie zbędny, tym bardziej że już inny fragment — pojedynek Zbyszka z Rotgierem — dostatecznie przekonywająco zobrazował gotowość i umiejętność bojową ówczesnego rycerstwa.

Część ostatnia wypisów jest poświęcona wiekowi XVI do końca panowania Stefana Batorego. Według programu w cyklu tym winny się znaleźć przykłady miłości i poświęcenia dla ojczyzny oraz znamienne rysy życia obyczajowego szlachty, mieszczaństwa i ludu; ponadto wybrane utwory Kochanowskiego i obrazki odtwarzające charakterystyczne szczegóły z jego życia na tle epoki. Wynika więc z tego, że centralną postacią tych czasów ma być Kochanowski. Wykaz utworów, jakie należało umieścić w podręczniku, podaje program, do którego wydawcy ściśle się

stosowali. W ramach zatem recenzji podręcznika omawianie celowości wyboru jest bezprzedmiotowe. Gorzej natomiast, że obrazki z życia poety przedstawiają Kochanowskiego w świetle bardzo jednostronnym i dość wyjątkowym. Jest on w nich scharakteryzowany jako wróg zbytku, zamiłowania do luksusu życiowego, chciwości złota, jako poeta przywożący z Włoch do kraju ,,słowo karzące", a zarazem jako rzecznik gotowości obronnej Państwa. Z tym ujęciem postaci Kochanowskiego łączy się doskonale odpowiednio dobrany urywek z *Satyra* i *Pieśń o spustoszeniu Podola przez Tatarów*. Mimo tak dobrze scementowanej całości trudno oprzeć się wrażeniu, że wszechstronniejsza indywidualność Kochanowskiego przejawiła się tutaj zbyt ubogo, nawet jak na podręcznik szkolny. Przeniesienie w przeszłość — trudno o tym nie pomyśleć — aktualnego hasła, żądającego spotęgowania obronności Państwa, nie powinno było pozbawiać sylwetki Kochanowskiego rysów innych, równie istotnych. Niewiele tu pomogą dwa pozostałe wiersze *(Hymn do Boga* i wyjątek z *Pieśni świętojańskiej o Sobótce);* brak im tego uzupełnienia, jakie w ustępach prozaicznych znalazły dwa utwory poprzednie. Znacznie lepiej natomiast odpowiadają swemu zadaniu ustępy inne, kreślące życie obyczajowe trzech warstw społecznych. Przydało się tym razem gawędziarstwo K. Chłędowskiego, pomniejszające wartość jego dzieł z historii kultury, ale tutaj będące zupełnie na miejscu. Może jeszcze tylko należałoby upomnieć się o Reja, który ledwie ubocznie przewija się przez naradę w Rzeczypospolitej Babińskiej.

Szata graficzna wypisów znacznie skromniejsza niż w tomach Balickiego i Maykowskiego, narzucających się i pod tym względem jako pewna — i to wysoka — miara. Ilustracje dobrze dobrane. Objaśnienia wymagają pewnych zmian i uzupełnień. Nie wiadomo, dlaczego czczono Romulusa po śmierci pod imieniem Quirinus (str. 47), dlaczego rycerza Nowinę przezwano Tarchałą (str. 105), nie wyjaśniono, o jakiej klęsce kruszwickiej każe milczeć Witosław (str. 105), kto to był Roland (str. 114) i jaki kraj nazywano Armoryką i Allemanią (str. 115). Przez niedopatrzenie podano dwukrotnie prawie identyczną wiadomość o Janie Januszowskim (w przypisku na str. 239 i w objaśnieniach str. 283). Chochlik drukarski przeniósł część objaśnień należących do ustępu 34 do ustępu 35 i przepuścił błędy ortograficzne: wie r z yce (str. 101) oraz Walez i usz (dwukrotnie na str. 259).

K. Klein.

SPRAWY TOWARZYSTWA POLONISTÓW R. P.

Działalność Oddziałów T-wa Polon. R. P.

Po przeprowadzeniu zasadniczych prac organizacyjno-administracyjnych Zarząd Główny postanowił najbliższy okres poświęcić pracy nad ożywieniem działalności Oddziałów. Dla zorientowania się w możliwościach rozwoju poszczególnych Oddziałów oraz w charakterze pomocy, jaką Zarząd Gł. mógłby im przynieść, przeprowadzono w maju b. r. ankietę. Odpowiedzi na ankietę nadesłały następujące Zarządy Oddziałów: Białystok, Brześć n. Bugiem, Chełm Lub., Gdynia, Kalisz, Kielce, Lublin, Poznań, Przemyśl, Stryj, Tarnowskie Góry, Włocławek. (Większe i bardziej czynne Oddziały, jak Kraków, Łódź, ankiety nie otrzymały).

Oczywiście, że trudno z tak niekompletnego materiału zbudować jakiś rzetelny pogląd na całokształt prac i zamierzeń Oddziałów. Z tym zastrzeżeniem należy przyjąć niniejsze sprawozdanie z wyników ankiety. Działalność Oddziałów szła dotąd zasadniczo w trzech kierunkach:

1. dydaktycznym,
2. literackim,
3. organizacyjno-propagandowym.

Działalność dydaktyczna rozwija się pomyślniej w tych miastach, gdzie nie ma Ognisk metodycznych. Oddziały T-wa spełniają tam z powodzeniem rolę Ognisk, wzorując się nawet na nich w metodach pracy. Główne zagadnienia obracają się wokół nowych programów licealnych, sposobów realizacji programu gimnazjum, doboru lektury uzupełniającej, wartości podręczników itp. Nieraz organizowane są lekcje pokazowe, co świadczy o bliskim współdziałaniu z dyrekcjami szkół.

Zagadnienia literackie poruszane są w większym zakresie w tych miejscowościach, gdzie sprawami dydaktycznymi zajmują się Ogniska lub grupy metodyczne. Tematy są bardzo różne; jak np. omawianie nowszych zdobyczy w dziedzinie teorii badań literackich, referowanie najnowszych dzieł z literatury pięknej, a także referaty z zakresu historii literatury.

Dla orientacji podajemy kilka dowolnie wybranych z ankiety tytułów:

1. Z dziedziny metod.-dydakt.:
   Obraz nauki języka polskiego w kl. VI szkoły powszechnej (Lublin).
   Wymagania polonisty przy egzaminie do I klasy gimnazjum (Lublin).
   O sposobie poprawiania zadań szkolnych — (Przemyśl).
2. Z dziedziny literackiej:
   Wychowanie młodzieży w literaturze współczesnej (Tarnowskie Góry).
   Nowele, legendy i baśni Norwida (Przemyśl).
   O książce Kridla ,,Wstęp do badań...'' (Lublin).
   Kultura renesansu w Polsce — Kielce — odczyt prof. Uniw. Pozn. R. Pollaka.

Bardzo charakterystyczne zjawisko — to narzekanie niektórych Zarządów z miast ,,Ogniskowych'' na brak pola do działania. Ogniska ,,z urzędu'' zabierają tematy dydakt.-metodyczne, a dla zagadnień literackich członkowie nie wykazują często większego zainteresowania. Ważnym czynnikiem jest tu również brak czasu, o czym świadczą często powtarzające się skargi na przepracowanie polonistów, które nie pozwala im oddawać się pracy nie związanej ściśle ze szkołą w takim stopniu, w jakim zapewne pragnęliby.

Są jednak Oddziały (np. Brześć n. B., Gdynia, Kielce), które potrafiły uzgodnić swą pracę z działalnością Ognisk, bądź to przez ścisłe rozgraniczenie zakresu poruszanych zagadnień, bądź to przez współpracę na terenie dydaktyczno-metodycznym.

Wreszcie działalność organizacyjno-propagandowa obejmuje urządzanie uroczystości, wystaw, konkursów, ankiet itp. Dla przykładu możemy przytoczyć:

Konkurs recytacji uczniów (Kielce), poranki poetyckie dla młodzieży szkolnej (Tarnowskie Góry), ankieta na temat czytelnictwa młodzieży, (której wyniki mają być opublikowane) — (Kielce), wystawa książki (Chełm Lubelski), uroczystości ku czci Asnyka (Kalisz — wspólnie z komitetem), konkurs widowisk szkolnych (Lublin) itp.

Poza tym niektóre Oddziały prowadzą zakrojoną na dłuższą metę pracę z dziedziny regionalno-językowej (zbiorowa praca dwóch autorów z Chełma Lub. na temat typowych błędów językowych środowiska chełmskiego).

Przewidywany na przyszłość program mało odbiega od charakteru i zakresu prac wyżej wymienionych. Niektóre Oddziały projektują dodatkowo ścisły kontakt z miejscowym teatrem (Białystok, Brześć n. Bugiem, Kalisz), co byłoby niewątpliwie rzeczą bardzo pożądaną. Pożyteczną w razie dojścia do skutku nowością jest pomysł zorganizowania wymiennych bibliotek międzyszkolnych (Białystok, Włocławek).

Od Zarządu Głównego Oddziały oczekują pomocy przede wszystkim w postaci zorganizowania akcji odczytowej, w której udział wzięliby wybitni naukowcy

i autorowie. Sprawa ta wkracza zresztą w ostatnią fazę realizacji, o czym piszemy oddzielnie w komunikacie o pracach Zarządu Głównego.

Na zakończenie podkreślamy, że nie podaliśmy tu pełnego ,,katalogu" tytułów prac i odczytów, jakie przyniosły odpowiedzi na ankietę. Należy te tytuły traktować wyłącznie jako przykładowy wybór.

Z życia Oddziału Warszawskiego.

Oddział Warszawski wznowił pracę po wakacjach zebraniem sekcji naukowej z ciekawym referatem p. Bolesława Micińskiego na temat ,,Deformacja rzeczywistości w sztuce" oraz zebraniem sekcji szkół powszechnych, poświęconym omówieniu wyników i wrażeń z ostatnich egzaminów wstępnych do gimnazjum. Oba zebrania cieszyły się dużą frekwencją. Szczególnie sprawa egzaminów wywołała wielkie zainteresowanie i ożywioną dyskusję. Zaproszeni na zebranie przez Zarząd Oddziału nauczyciele szkół powszechnych, którzy byli przez Inspektorat delegowani do gimnazjów na przedwakacyjne egzaminy wstępne, dzielili się swymi uwagami. Postanowiono utrzymywać dalej kontakt nauczycieli szkół powszechnych z nauczycielami gimnazjum i w bieżącym roku szkolnym wypracować uzgodnione normy wymagań egzaminacyjnych. Temu tak bardzo żywotnemu zagadnieniu będą poświęcone dalsze zebrania sekcji gimnazjalnej i sekcji szkół powszechnych.

Z życia Oddziału Podlaskiego.

Zwyczajem lat ubiegłych odbyło się 8 konferencji kolejno w różnych środowiskach. Wszystkie niemal wysiłki członków Oddziału liczącego 31 osób wraz z przedstawicielami nauczycielstwa ze szkół powszechnych ogniskowały się około wyników nauczania języka polskiego w czteroletnim gimnazjum oraz realizowania programu jęz. polskiego w pierwszej klasie liceum. Wyniki nauczania języka polskiego w gimnazjum w świetle czteroletniego doświadczenia opracował w formie referatu p. B. Bucholc. Wnioski dyskusji zostały przesłane do Zarządu Głównego, który umieścił je w V zeszycie Polonisty (Polonista 1937, zesz. V. str. 162).

Członkowie Oddziału wzięli udział w konferencji polonistycznej Ogniska Metodycznego w Warszawie), zorganizowanej celem omówienia programu języka polskiego czteroletniego gimnazjum w świetle dotychczasowego doświadczenia i programu liceum.

Obok referatów prof. K. Górskiego p. t. *Oświecenie jako wyraz kryzysu duchowego społeczeństwa 18 wieku* i *Klasycyzm a teorie literackie Oświecenia* p. Dr Wł. Szyszkowski wygłosił odczyt w sprawie wyników nauczania języka polskiego w czteroletnim gimnazjum.

Nauczaniu języka polskiego w liceum poświęcono dwie konferencje w Siedlcach. Lekcję w związku z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu w liceum przeprowadził p. B. Bucholc, na temat *Wartość nauki*. (Forma rozprawki). Dyskusję na temat realizowania języka polskiego zagaiła p. A. Zawadzka. Innego rodzaju lekcją było opracowanie przez p. M. Stanczewską w pierwszej klasie liceum pedagogicznego dramatu z zakresu lektury uzupełniającej pt. *Wróg ludu* Ibsena wraz z zagajeniem dyskusji na temat realizowania programu języka polskiego w liceum pedagogicznym.

Jedną konferencję poświęcono zagadnieniu pracy domowej ucznia w szkole powszechnej, gimnazjum i liceum. W związku z tym p. Bratkowska przeprowadziła lekcję w VI klasie szkoły powszechnej, a p. L. Ziółkowski w IV klasie gimnazjum.

Referat opracowali pp. J. Lulek: *Praca domowa ucznia w szkole powszechnej i gimnazjum*, p. Adamówna: *Praca domowa ucznia w liceum.*

Szczególnej opieki i umiejętnej organizacji pracy domowej wymaga od nauczyciela nauczanie języka ojczystego w liceum. Wobec czego wysuwają się następujące postulaty: organizacja specjalnych pracowni, w których młodzież mogłaby opracowywać materiał, bądź samodzielnie, bądź pod kierunkiem nauczyciela, a więc 1) konieczna potrzeba zaopatrzenia bibliotek podręcznych w większą ilość egzemplarzy niezbędnych opracowań, 2) wdrożenie do metod pracy, 3) sporządzenie spisu lektury uzupełniającej przeznaczonej dla liceum, 4) uzgodnienie wymagań nauczycieli poszczególnych przedmiotów.

Celem zapoznania członków Oddziału z ostatnimi nowościami z zakresu metodyki, pedagogiki, literatury i sztuki na każde niemal zebranie w Siedlcach Zarząd Oddziału przygotowywał w gimnazjum im. B. Prusa wystawę książek, z którymi członkowie mogli się zapoznać. P. W. Woysław wygłosił referat pt. „Rola kontrastu w sztuce". Prace Oddziału zakończone zostały opracowaniem egzaminów wstępnych do gimnazjum i liceum. Dyskusję nad egzaminem do gimnazjum zagaił p. K. Mosiewicz, do liceum p. A. Zawadzka.

Oddziałowi Podlaskiemu została przyznana przez Kuratorium Okręgu Szkolnego Lubelskiego subwencja w wysokości 200 zł, którą członkowie przeznaczyli na kupowanie książek i honorowanie prelegentów.

W skład Zarządu Oddziału Podlaskiego T. P. R. P. weszli: Przewodniczący — dr St. Rutkowski, zast. — J. Adamówna, sekretarz-skarbnik — A. Zawadzka.

W skład Komisji Rewizyjnej weszli: St. Kondracki, I. Wojewódzki, W. Woysław.

Prace Zarządu Głównego.

Na ostatnim zebraniu pełnego Zarządu Głównego w dniu 1 października r. b. uchwalono na wstępie wysłanie do Macierzy Szkolnej ks. Cieszyńskiego pisma treści następującej:

„Zarząd Główny Towarzystwa Polonistów Rzeczypospolitej Polskiej, zebrany w dniu 1 października 1938 r., przesyła na ręce Macierzy Szkolnej Księstwa Cieszyńskiego wyrazy serdecznej radości z powodu zjednoczenia Śląska Zaolzańskiego z Ojczyzną i składa głęboki hołd Nauczycielowi śląskiemu za Jego wierną i ofiarną pracę dla sprawy polskiej".

Z bieżących spraw Zarząd Gł. zajął się ostatecznym zorganizowaniem akcji odczytowej na prowincji. Przeprowadzono już pertraktacje z szeregiem wybitnych polonistów i zapewniono ich udział. Tytuły odczytów, nazwiska prelegentów, terminy i miejscowości, do których prelegenci przyjadą, ogłoszone będą w najbliższym czasie.

Uchwalono również skompletowanie lotnej biblioteki najnowszych dzieł beletrystycznych (początkowo w niedużych kompletach), z której korzystałyby kolejno Oddziały T-wa.

Wreszcie postanowiono przystąpić do wstępnych prac nad udostępnieniem członkom T-wa książek polonistycznych po cenach bardzo obniżonych.

Na dzień 31 października r. b. zwołano Walne Zgromadzenie Delegatów Oddziałów T-wa.

Poradnia naukowa dla polonistów.

Aby polonistom, zwłaszcza zamieszkałym w miejscowościach pozbawionych większych bibliotek, ułatwić pracę naukową, Zarząd Gł. Tow. Pol. R. P. przystępuje do zorganizowania poradni naukowej. Zadaniem jej będzie przede wszystkim:

udzielanie informacyj bibliograficznych, ułatwianie poszukiwań w bibliotekach i archiwach, staranie się o odpisy lub odbitki fotograficzne źródeł, wreszcie pośrednictwo w nawiązywaniu kontaktów przez polonistów pracujących nad pokrewnymi zagadnieniami.

Poradnia weszła w porozumienie z Gabinetem Filologicznym Warsz. Tow. Naukowego (posiadającym bogatą bibliotekę polonistyczną); prócz tego w głównych miastach będzie miała swych współpracowników, zajmujących się poszukiwaniami w zbiorach lokalnych.

Chcąc spełnić swe zadanie należycie, Poradnia pragnie zebrać wiadomości o zainteresowaniach naukowych oraz pracach badawczych poszczególnych polonistów; zwraca się więc do wszystkich członków Tow. Polonistów R. P. pracujących naukowo z prośbą o podanie:

1) nazwiska i imienia, 2) adresu, 3) tematów opracowanych, a nie ogłoszonych drukiem; 4) tematów, nad którymi pracuje obecnie lub zamierza pracować; 5) dezyderatów skierowanych do Poradni.

Zgłoszenia w formie kartki pocztowej. Adres: Towarzystwo Polonistów R. P. (Poradnia Naukowa), Warszawa I, Stare Miasto 31. Informacje będą w zasadzie bezpłatne; za dokonanie odpisów, odbitek fotograficznych itp. będzie się pobierać opłatę według własnych kosztów.

Doroczne Walne Zgromadzenie (Walny Zjazd).

Zarząd Główny zawiadamia Zarządy Oddziałów i Sz. Kol., że w dniach 30 i 31 października r. b. odbędzie się w Warszawie w lokalu Towarzystwa (Stare Miasto 31, Kamienica Książąt Mazowieckich) zwyczajne Walne Zgromadzenie Towarzystwa.

Program Zjazdu:

30. X. godz. 20 towarzyskie zebranie zapoznawcze delegatów.
31. X. o godz. 9 w I terminie
31. o godz. 9,30 w II terminie Walne Zgromadzenie.

1. Zagajenie przew. Zarządu Głównego — dr L. Płoszewski;
2. Wybór prezydium Walnego Zgromadzenia i Komisji Matki;
3. Odczyt doc. dra St. Adamczewskiego: „Poetyka Stanisława Brzozowskiego";
4. Sprawozdanie Zarządu Głównego: a) ogólne — sekr. gen. p. E. Sawrymowicz; b) finansowe — skarbnik gen. p. dr H. Schipper;
5. Sprawozdanie Głównej Komisji Rewizyjnej;
6. Sprawozdanie informacyjne delegatów poszczególnych Oddziałów;
7. Dyskusja i uchwalenie absolutorium;
8. Wybór nowych władz Towarzystwa;
9. Zmiana §§ 5, 13, 16 i 24 statutu — ref. dr W. Szyszkowski;
10. Preliminarz budżetowy na nowy rok administracyjny;
11. Ustalenie terminu i miejsca następnego Walnego Zgromadzenia.

W związku z Walnym Zgromadzeniem Zarząd Główny podaje Zarządom Oddziałów następujące wskazówki:

1. Zarządy Oddziałów zwołają Walne Zgromadzenia Członków Oddziału dla dokonania wyboru delegatów na Walne Zgromadzenie Towarzystwa. Listy delegatów muszą być przysłane Zarządowi Głównemu przed 25 października r. b. Zarząd Główny zobowiązuje się do zwrotu delegatom Oddziałów 50% rzeczywistych kosztów przejazdu klasą III poc. pośpiesznego.

2. W tym terminie (do 25 października) nadeślą listy delegatów, którzy pragnęliby skorzystać z kwater przygotowanych przez Zarząd Główny (koszt noclegu około 1,50 zł za jedną noc, około 2,50 za dwie noce).

3. Przygotują na Walne Zgromadzenie sprawozdanie z działalności Oddziału za rok ubiegły. Sprawozdania te będą odczytane podczas Zgromadzenia przez delegatów i zostaną w archiwum Zarządu Głównego. Oddziały, które nie będą mogły przysłać delegatów, winny nadesłać sprawozdanie piśmienne (nie dotyczy to Oddziałów, które uczyniły to w czerwcu r. b. lub później).

4. Nadeślą przez delegatów lub pocztą pełne listy Członków Oddziału (z adresem) oraz skład Zarządu Oddziału.

5. W terminie do 20 października nadeślą listy wybitnych osób miejscowych, którym należałoby wysłać zaproszenia imienne.

6. Przeprowadzą propagandę za jak najliczniejszym zjazdem delegatów i członków Towarzystwa (goście wprowadzeni b. mile widziani).

7. Wszelką korespondencję w związku z Walnym Zgromadzeniem uprasza się kierować pod adresem: Sekr. Gener. E. Sawrymowicz, Warszawa I, Niska 69, m. 1.

Kronika.

Zgon prof. STANISŁAWA SZOBERA okrył żałobą ogół polonistów, którzy zawdzięczają Zmarłemu niezmiernie cenne podniety w pracy dydaktycznej i naukowej.

Pamięci prof. Szobera poświęcimy obszerniejsze wspomnienie w następnym zeszycie „Polonisty".

Zjazd polonistów zagranicznych.

Pragnąc nie tyle ustalić pewne wspólne wytyczne dla pracujących za granicą polonistów, ile pozwolić im we wspólnych obradach poznać oblicze polonistyki europejskiej i wytworzyć pewien „klimat", zwołało Ministerstwo WR i OP na 5 i 6 września zjazd profesorów i lektorów wykładających na placówkach zagranicznych. W sali obrad Ministerstwa zebrało się około 40 pracowników na obcych terenach; była to pierwsza rewia sił i rewia dokonań. Bardzo serdecznie powitał zebranych p. minister Świętosławski, podkreślił doniosłą rolę tych ludzi, którzy są zwiastunami polskiej rzeczy za granicą, którzy pracą swoją werbują Polsce przyjaciół i przygotowują kadry interesujących się kulturą polską.

Z 20 referatów, które w ciągu dwu dni wygłoszono, połowa dotyczyła zagadnień ogólnych, druga połowa zaś indywidualnych zagadnień terenowych. Niesposób omówić je wszystkie i nie to jest rzeczą istotną. Rozpiętość spraw poruszanych była bardzo duża i dwudniowe ramy zjazdu z ledwością zacisnąć się mogły. Temat ogólny rozpadał się na dwie jakby części: a) kim jest lektor i jakie jest jego zadanie, b) jakie są środki do jego dyspozycji, a nieraz, jakie powinny być te środki, ażeby

zadanie swe spełnił. Prof. W. J. Rose z Londynu jakby w renesansowym duchu nakreślił ogólne kontury idealnego lektora. Nazwał go wychowawcą nowego typu stosunków międzynarodowych i międzypaństwowych; ma on łączyć ludy, ma być architektem gmachu wzajemnego zrozumienia, porozumienia i zaufania.

Wspaniały referat Prof. Rosego spotkał się z ogólnym uznaniem; dyskusja docieniowała poszczególne myśli, a pointę stanowiło ujęcie prof. Z. L. Zaleskiego, delegata Ministerstwa na Francję, wypowiedziane już pod koniec obrad dnia drugiego, że godność lektora jest wyższa od jego stanowiska. W referacie zaś swoim, zakończonym tamtą myślą, prof. Zaleski omówił ciekawie cele i środki działalności społeczno-propagandowej lektora i profesora wśród cudzoziemców i wśród Polaków. Zadaniem ich jest nie tyle pomnażać wiedzę o Polsce, ile zaciekawiać rzeczami polskimi; rola lektora inna jest na terenach, gdzie istnieje emigracja, inna na tych, gdzie jej nie ma. Zasadniczo lektor i profesor nie powinni angażować się w pracach organizacyjnych emigracji, ale służyć jej swoją radą i pomocą. Dla pracy na placówce zagranicznej bardzo ważne są stosunki towarzyskie z cudzoziemcami, wśród których się żyje. Prof. Szyjkowski z Pragi zwrócił uwagę na trudności pracy wśród Polonii, która nie jest emigracją, ale ludnością autochtoniczną, czyli... mniejszością. Tu trzeba się liczyć z możliwościami terenu i warunkami politycznymi. Naczelnik MSZ p. Wdziękoński nadmienił, że lektor ma nie tylko uczyć języka polskiego, ale być w sposób umiejętny i subtelny propagatorem kultury polskiej. W dalszej dyskusji prof. St. Kolbuszewski z Rygi zaznaczył, że w kulturze i w dziejach Polski są nie tylko blaski i wzloty, ale i smutne zjawiska; trzeba dużej i głębokiej znajomości rzeczy polskich, a także taktu, aby móc cudzoziemcowi powiedzieć prawdę o Polsce, a jednak wielkości naszej kultury nie przysłonić. Na ten element taktu bardzo silny akcent położył prof. Roman Pollak, a dr Brzostowska z Włoch zaznaczyła, że w pracy propagandowej ogromnie ułatwia sytuację stworzenie nastroju rodzinnego, atmosfery domowej.

Drugi typ referatów dotyczył metod nauczania języka polskiego. Dr Kapliński z Estonii omówił tę sprawę, uznając nauczanie języka za propedeutykę do poznania kultury polskiej. P. Naczelnik Kielski ujął w syntetycznych rysach kwestię metodyki i zaznaczył, że stosowanie metody zależy od indywidualności nauczającego i od warunków terenowych. Jeżeli zaś stosuje się metodę bezpośrednią, to trzeba to robić z precyzją. Pp. Godlewski i Gostyński z Francji zgodnie rozróżnili 2 typy studentów: takich, którzy uczą się języka polskiego ze względów praktycznych, i takich, którzy pragną go poznać naukowo, ażeby za jego pomocą pojąć kulturę polską. Dlatego też powinny istnieć 2 typy lektoratów. W rozważaniu znów sprawy podręczników do nauki języka polskiego też — jak to ujął p. Trypućko z Finlandii — okazuje się potrzeba ułożenia dwóch schematów: podręcznika dla Słowian i dla nie-Słowian.

Świetny referat prof. Pollaka na temat kursów dla cudzoziemców o Polsce, rozważający, jakiego gatunku cudzoziemców warto i trzeba ściągać na kursy, jak dokonywać selekcji itd. — wywołał ożywioną dyskusję.

Osobny typ stanowiły referaty poświęcone placówkom polonistycznym za granicą. Okazało się, że w całej niemal Europie istnieją takie placówki, że obsadzone są przez profesorów lub lektorów, przez Polaków lub cudzoziemców, że niemal z roku na rok ilość ich wzrasta, a wszystko to dowodzi rosnącego zainteresowania Polską w Europie.

Zjazd warszawski był pierwszą rewią sił i osiągnięć, rewią planów i zamierzeń, ale był też — jak to słusznie zauważył p. naczelnik Kielski — pobudką do przemyśleń na temat zadań i prac polonisty za granicą.

Stanisław Kolbuszewski.